Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9170837
Centre d'intérêt: 910

Coordonnateurs des services d'éducation des adultes de niveau collégial.

Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes / préparé conjointement par les Coordonnateurs des services d'éducation des adultes de niveau collégial et les Conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes de niveau collégial. -- [Québec (Province) : s.n.], 1980.
2, 48, ii f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: f. ii.

Vedette(s)-secondaire(s): Conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes de niveau collégial

Descripteur(s): Education des adultes • Organisation • Gestion • Structure • Mémoire • Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce mémoire présente les principales demandes des praticiens de l'éducation des adultes au niveau collégial. Dans un premier chapitre, il affirme les demandes antérieures, les situe et en illustre l'actualité. Le deuxième chapitre inscrit l'aspect pédagogique de la réalité de l'éducation des adultes en identifiant les divers besoins et en reconnaissant la spécificité des étudiants adultes, des techniques d'intervention et de la programmation. Finalement, le troisième chapitre aborde les aspects administratifs de l'éducation des adultes: le partage des responsabilités, la coordination, le financement et les conventions collectives.

Type de document:

double

917 0837

151

M E M O I R E

présenté à

LA COMMISSION D'ETUDE

SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE

ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES

Préparé conjointement par:

LES COORDONNATEURS DES SERVICES D'EDUCATION DES ADULTES DE NIVEAU COLLEGIAL

Et

LES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DES SERVICES D'EDUCATION DES ADULTES DE NIVEAU COLLEGIAL

DECEMBRE 1980

Saint-Hyacinthe, 23 décembre 1980

Madame Michèle Jean
Présidente de la Commission d'étude
sur la formation professionnelle et
socio-culturelle des adultes.

Madame la présidente,

Suite à la création de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, les coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps et les conseillers pédagogiques de l'éducation des adultes des cégeps se voyaient confier par leur assemblée générale respective, le mandat de rédiger et de présenter, soit séparément, soit en collaboration, un mémoire à la Commission d'étude sur l'éducation des adultes. Devant l'état lamentable dans lequel se trouve l'éducation des adultes et conséquemment, devant l'urgence d'établir, dans ce secteur, une politique d'ensemble réclamée depuis longtemps par tous les intervenants de tous les niveaux scolaires, les deux assemblées générales en faisaient un mandat prioritaire dans le but de faire connaître la pensée des praticiens du niveau collégial au double plan d'une analyse descriptive et d'une prospective opérationnalisable.

Lors d'une rencontre exploratoire qui a suivi, les deux exécutifs se sont entendus sur le principe de travailler en complémentarité et en collaboration et de présenter un mémoire commun où conseillers pédagogiques et coordonnateurs, en conformité avec leurs tâches respectives et leur champ d'activités traiteraient de l'ensemble de la réalité andragogique collégiale.

Nous sommes, par ailleurs, très conscientes des limites du présent mémoire: nous n'avons pas la prétention ni le désir de présenter une conception globale de l'éducation des adultes au Québec, ni même d'avoir pu circonscrire une réalité aussi multiforme et aussi omniprésente que celle de l'éducation des adultes. Le but de ce mémoire n'est pas non plus de reprendre les discussions autour des conflits de juridiction fédérale-provinciale, autour des luttes de pouvoir D.G.E.C.-D.G.E.A. ou autour des relations confuses entretenues entre le Ministère du Travail et le Ministère de l'Education, en matière de formation professionnelle. Nous n'avons pas voulu non plus, approfondir certaines grandes questions de l'heure comme le congé-éducation, le contenuum entre la formation fondamentale et l'éducation des adultes, le droit à l'éducation pour les classes défavorisées, etc.

Ces sujets, nous les avons délaissés à dessein, les jugeant trop politiques et sachant pertinemment que la Commission avait pour but de définir et d'élucider ces éléments d'une politique globale d'éducation des adultes. Plutôt, nous nous sommes volontairement cantonnés

...2

dans notre réalité quotidienne de praticiens et nous nous sommes centrés sur les exigences fondamentales des services de formation à la clientèle adulte, afin d'amener le gouvernement à reconnaître l'importance de légiférer en matière d'éducation des adultes de manière à ce que les collèges se préoccupent des besoins spécifiques de l'adulte et qu'ils prennent en charge la mission qui leur est dévolue dans ce secteur d'activités. Nous avons fait une large place aux types de formation et aux modes d'intervention qui caractérisent l'éducation des adultes des cégeps. Derrière toutes les recommandations relatives à l'organisation, au financement, aux acquis de connaissance, aux programmes de formation, etc., nous avons eu le souci de l'usager, de ses besoins, de son vécu d'apprenant, de son cheminement, en un mot de sa spécificité.

Il convient également de souligner que ce mémoire représente vraiment la pensée des praticiens de l'éducation des adultes au niveau collégial, qu'il a fait l'objet d'un long cheminement et d'une vaste consultation de tout le réseau chapeautée et coordonnée par un comité directeur. Des équipes de travail représentatives furent composées pour rédiger des documents de travail qui servirent à la première version du mémoire. Ensuite, il y a eu consultation des coordonnateurs et conseillers pédagogiques en assemblée générale sur la version provisoire. Cette consultation a regroupé des participants de trente-quatre collèges malgré le télégramme en provenance de l'Exécutif de la Commission des D.S.P. invitant tous les directeurs des services pédagogiques à ne pas autoriser coordonnateurs et conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes à participer à cette rencontre. Cette consultation a donné lieu à des correctifs et des recommandations repris dans une version finale présentée aux deux exécutifs pour approbation finale.

Nous souhaitons, Madame la présidente, avoir fait oeuvre utile en vous présentant ce mémoire et vous remercions à l'avance de l'attention que vous porterez à nos recommandations. Nous demeurons à votre disposition pour une rencontre éventuelle avec vous et les autres membres de la Commission.

Martin Morin,
Président des coordonnateurs
de l'éducation des adultes des
cégeps.

Bernard Boyer,
Président des conseillers pédagogiques de l'éducation des adultes des cégeps.

*Le présent mémoire a été rédigé par Monsieur André Carrier, professeur de philosophie au Cégep de Lévis-Lauzon et supervisé par Pierre Couture, coordonnateur de l'éducation des adultes au même cégep et membre du comité directeur.

TABLE DES MATIERES

PAGE

MOTS DES PRESIDENTS

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE I

L'éducation des adultes au niveau collégial

1.0 Notes liminaires..... 2

1.1 Historique..... 3

1.2 Demandes antérieures..... 5

1.2.1 Les coordonnateurs et le groupe inter..... 7

1.2.2 Les commissions scolaires..... 12

1.2.3 Le conseil supérieur de l'éducation..... 12

1.2.4 La commission d'étude sur l'université..... 14

1.3 Conclusion..... 14

CHAPITRE II

La réalité pédagogique

2.0 Principes..... 17

2.1 L'andragogie..... 18

2.2 Programmatic 21

2.2.1 L'étudi nt adulte..... 22

2.2.2 L'accueil..... 24

2.2.2.1 Problèmes..... 24

2.2.2.2 Besoins et services..... 24

PAGE

2.2.3 Les programmes..... 27

2.2.3.1 La formation de base..... 27

2.2.3.2 La formation continue..... 27

2.2.3.3 La formation socio-culturelle..... 28

2.2.3.4 L'éducation populaire ou l'animation communautaire..... 28

2.2.4 L'organisation..... 28

2.2.5 La certification..... 29

2.3 Conclusion..... 32

CHAPITRE III

La réalité administrative

3.0 Notes liminaires..... 33

3.0.1 Le financement..... 33

3.0.2 Le régime pédagogique..... 34

3.1 Une réalité intégrée et différenciée..... 37

3.1.1 Une réalité intégrée..... 37

3.1.2 Une réalité différenciée..... 37

3.1.2.1 Les structures internes..... 37

3.1.2.2 Les structures externes..... 38

3.2 La coordination..... 41

3.2.1 Difficultés..... 41

3.2.2 Principes..... 42

3.2.3 Objets de coordination..... 42

3.2.4 Le conseil régional..... 43

PAGE

3.3 Le financement..... 44

3.4 Les conventions collectives..... 44

3.4.1 Les demandes syndicales..... 45

3.4.2 Lacunes et palliatifs..... 46

CONCLUSION..... 47

ANNEXE I

Table des sigles..... I

ANNEXE II

Bibliographie..... II

INTRODUCTION

Le mémoire des Coordonnateurs et des Conseillers pédagogiques de l'éducation des adultes présente les principales demandes des praticiens.

Dans un premier chapitre, il affirme les demandes antérieures, à la fois pour les situer et pour en illustrer l'actualité.

Le deuxième chapitre inscrit l'aspect pédagogique de la réalité de l'éducation des adultes, en identifiant les divers besoins et en reconnaissant la spécificité des étudiants adultes, des techniques d'intervention et de la programmation.

Quant au troisième chapitre, il identifie les divers aspects administratifs d'une réalité intégrée mais différenciée. Il aborde de plus les divers éléments de la coordination, du financement et des conventions collectives.

CHAPITRE I

L'EDUCATION DES ADULTES AU NIVEAU COLLEGIAL

1.0 Notes liminaires

Education permanente

On ne peut séparer l'objectif de l'éducation permanente du projet des sociétés modernes, qui sont axées sur la participation des citoyens à l'élaboration et à la construction de leur milieu, ainsi qu'aux prises de décisions qui les concernent. Dans cette perspective, le système d'enseignement ne saurait avoir le monopole de l'éducation. Comme le souligne en effet le Dr Camille Laurin, l'éducation permanente suppose le postulat d'une cité éducative:

Scolarisation

et

Cité éducative

> "... je conçois l'éducation permanente comme un ensemble d'attitudes, un état d'esprit, et même un projet de société. Elle est en effet une manière de considérer l'homme et la société plutôt que le seul système d'enseignement. Elle est une manière de concevoir l'éducation de l'homme comme étant un mode de vie plutôt qu'une période de sa vie. Elle est enfin une façon de voir l'éducation dans son ensemble, dans l'ensemble de la société, en prenant pour acquis que la société elle-même est éducative, c'est-à-dire que de sa nature même, la société, par ses nombreuses institutions, propose constamment à chaque citoyen des réflexions, des défits, des apprentissages, une socialisation, l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles valeurs, la pratique de nouvelles activités." (1)

Education des adultes

C'est dans le contexte d'une éducation permanente ainsi définie que nous aborderons l'éducation des adultes. En ce sens, l'affirmation officielle (2) du droit de l'adulte à l'éducation ne saurait être un acte isolé, puisqu'elle s'inscrit dans l'orbe d'une philosophie de l'éducation et puisqu'elle suppose une politique de l'éducation des adultes.

---

(1): Dr Camille Laurin, L'éducation permanente, projet de Société, Gouvernement du Québec, ACDEAULF, 1977, p. 10

(2): "Toute personne a le droit de bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité, aux plans physique, intellectuel, affectif, social, moral et religieux."
"L'enseignement doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, notamment par l'instauration progressive de la gratuité, en fonction des capacités de chacun par tous les moyens appropriés."
Conseil Supérieur de l'Education, Rapport annuel 1974-1975, "Le projet de loi no 50 sur les droits et les libertés de la personne", p. 113

1.1 Historique

Une politique de l'éducation des adultes doit cependant partir de l'histoire.

Rapport Parent

En créant les cégeps en vertu de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel (1967), le Québec faisait, selon l'esprit et la lettre du Rapport Parent, une série de choix fondamentaux, soit ceux:

Principes

- de démocratiser l'enseignement;
- de favoriser l'accessibilité des collèges;
- de rationaliser et d'uniformiser les structures de l'enseignement;
- de multiplier les profils de formation par la diversification des programmes et la polyvalence;
- de favoriser la formation de techniciens de niveau supérieur;
- de s'efforcer au renouveau pédagogique en revoyant les pratiques pédagogiques traditionnelles et en explorant des méthodes d'enseignement et d'apprentissage;
- de favoriser le développement socio-culturel général du Québec;
- de veiller à l'accroissement des ressources financières, techniques et humaines. (3)

Conséquence

La mise en oeuvre des grands principes de la réforme visait un élargissement et une diversification des "clientèles" de l'éducation, qu'il s'agisse des clientèles scolaires proprement dites, de clientèles en situation de travail ou de clientèles en situation d'alternance éducation-travail. L'idéal d'une "égalisation des chances" a ainsi donné lieu non seulement au réaménagement géographique du système scolaire, mais aussi à des mesures visant à surmonter des obstacles tenant aux personnes elles-mêmes: obstacles d'ordre physique, psychologique, pédagogique, économique, linguistique; obstacles liés à des situations d'âge ou de sexe. (4)

---

(3): Ministère de l'Education, Les Collèges du Québec, Nouvelle étape, projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps, Gouvernement du Québec, 1978, pp. 13-15

(4): Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, Vol. 2, Les trois dimensions d'une politique: genres de vie, création, éducation, 1978, pp. 408-409.

Statut particulier de l'éducation des adultes

Mais qu'en fut-il au juste de l'éducation des adultes?

Absence de planification

Les collèges ont accueilli les adultes dès l'implantation du réseau collégial (5). L'absence de planification, d'une volonté précise et d'objectifs clairs, tant au niveau du ministère de l'Education qu'au niveau des institutions, semble avoir été l'une des caractéristiques qui ont marqué l'éducation des adultes dans les cégeps.

Auto-financement

La loi 21 n'accordant pas la gratuité scolaire aux adultes, ceux-ci durent assurer leurs frais jusqu'en 1970, puisqu'alors une certaine forme de gratuité fut mise sur pied pour les cours de formation professionnelle. L'auto-financement du service de l'éducation des adultes, la croissance rapide de ce dernier, l'apparition du ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration fédéral dans le dossier ont contribué à conférer à l'éducation des adultes un statut particulier; d'où les relations entretenues, par les praticiens, avec la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) et la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), ces relations évoluant au rythme des activités et des services de l'éducation des adultes.

Formation sur mesure

Une autre composante du statut particulier fut celle de l'objectif prioritaire de la formation sur mesure, cette orientation soulignant que les programmes officiels et le régime pédagogique ne correspondaient pas comme tels aux besoins des adultes et devaient être adaptés. Ainsi, si les collèges ont d'abord répondu à des besoins de recyclage, de mise à jour ou de perfectionnement professionnel par l'offre de cours crédités, par l'élaboration de plans de formation, par le développement d'attestations et de certificats d'études collégiales dans divers champs de spécialisation, ils ont ensuite modifié leur rôle en développant la

(5): Cette implantation fut cependant effectuée en l'absence d'une volonté politique clairement exprimée. En effet, seul l'article 24 (de la loi des collèges) permettait quelques déductions: "Un collège ne peut exiger aucune rétribution pour les cours qui y sont donnés à un étudiant dont l'occupation principale est d'y recevoir en personne l'enseignement général ou professionnel de niveau collégial visé à l'article 2. Un collège ne peut exiger aucune rétribution ni le paiement d'autres frais si ce n'est en vertu de réglements qu'il adopte à cette fin et qui sont approuvés par le ministre". Dans le régime implanté en 1967, il n'est question des adultes. Les seules indications les concernant réfèrent à la possibilité d'être étudiant à temps partiel ou auditeur libre; elles réfèrent aussi à: "toute personne qui possède les pré-requis", Ministère de l'Education, Annuaire de l'enseignement collégial, 1967-1968, p. 13

Education populaire

formation sur mesure et en élaborant un modèle conceptuel et opérationnel de ce type de formation caractéristique du niveau collégial. Ils ont de plus évolué dans le sens de l'éducation populaire, de la formation du citoyen et des services à la collectivité. (6)

Mais aujourd'hui nous en sommes encore à reconnaître que:

Formules trop scolaires

> "La politique, abondamment suggérée par le Rapport Parent, d'utiliser de façon maximale pour les adultes les structures et les ressources des niveaux scolaires mises en place pour la réforme des années 60, a eu souvent l'inconvénient de ramener cette éducation à des formules trop exclusivement scolaires, d'abord pensées en fonction des jeunes. Avant de prendre conscience que l'éducation dépassait largement l'école, on a proposé aux adultes une seconde chance de se scolariser ou d'accroître leurs qualifications techniques; et ce, à partir de modèles qui ne comportaient pas toujours un respect suffisant de la psychologie, de l'environnement, des disponibilités intellectuelles de l'adulte". (7)

1.2 Demandes antérieures

Pourtant l'éducation des adultes a déjà fait l'objet de nombreuses demandes et recommandations devant favoriser sa mise en place structurelle et fonctionnelle à l'intérieur des collèges.

Autonomie de gestion

Ainsi, dès les premières années, dans la foulée du Rapport Faure, la Commission des coordonnateurs optait pour la mise en place d'un système d'éducation des adultes au niveau collégial, ce qui supposait une présence de ce secteur aux prises de décision concernant l'orientation à donner aux collèges (conseil d'administration, comité exécutif, commission pédagogique, régie interne); ce qui supposait les bénéfices de l'autonomie et d'un pouvoir réel à l'intérieur des collèges; ce qui impliquait en outre que les structures collégiales aient à refléter la double préoccupation de la

---

(6): Fédération des cégeps; Projet de réaction au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps; Education des Adultes; 1979; pp. 1-2

(7): Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, Vol. 2, p. 456

formation de la jeunesse et de l'éducation des adultes. (8)

Intégration différenciée

D'où la reconnaissance des nécessités de faire de l'éducation des adultes un véritable service des collèges (et non pas un service de l'enseignement régulier) et de n'accepter l'intégration (9) qu'au niveau des services administratifs et des services para-enseignement (ce qui n'empêcherait pas une étroite collaboration entre les secteurs autonomes et spécifiques de l'enseignement régulier et de l'éducation des adultes).

Mémoires

D'autres dossiers sont par la suite venus se joindre à ces demandes préliminaires, ainsi ceux des Coordonnateurs intitulés: Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes (10) et Vers une politique globale de l'éducation des adultes (11), celui de la Fédération des Commissions Scolaires sous le titre Rapport sur l'éducation des adultes (12), le Rapport du Groupe Inter sur le développement de l'éducation aux adultes (13), ceux du Conseil supérieur de l'Education sous les noms de:

---

(8): Nous retrouvons ces éléments dans le mémoire de l'ICEA: Pour une politique de l'éducation des adultes au niveau post-secondaire (1967), et surtout dans le rapport de Paul Bélanger et de Pierre Paquet, intitulé Problématique de l'Education des adultes dans les CEGEPS (1970)

(9): Ce concept serait inadéquat s'il devait comporter une clause d'assimilation.

(10): Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'Education, Fédération des CEGEPS, janvier 1974.

(11): 1977; ce mémoire fait suite aux propositions de 1976 élaborées à l'intention du congrès d'orientation de la Fédération des CEGEPS.

(12): Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec, octobre 1975.

(13): Le Groupe Inter (formé de divers intervenants à l'éducation des adultes: un conseiller d'orientation, deux C.E.D., un directeur des services éducatifs, un directeur général, un adjoint au D.S.P., un A.P.I., un C.I.S.E.P. et un agent de recherche) sur le développement de l'éducation des adultes élabore la position de base de la Fédération des CEGEPS: en corollaire, il étudie les conséquences du nouveau statut de l'éducation des adultes sur les objectifs du collège, sur l'utilisation des ressources et sur les aménagements de la vie collégiale.

Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes (14) et

Eléments d'une politique d'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente,

1. L'Education permanente

2. Pour une politique de congé-éducation rémunéré (15),

ceux du Gouvernement à l'endroit des collèges (16), du développement culturel (17) et des loisirs, ainsi que celui du Comité d'étude sur l'université et la société québécoise intitulé Commission d'étude sur les universités (18).

Cette liste inexhaustive et certes sélective, demande quelque élaboration.

1.2.1 Les Coordonnateurs et le Groupe Inter

Les recommandations des Coordonnateurs et du Groupe Inter se résument sous les rubriques des principes, de la spécificité, de la reconnaissance des acquis, de l'andragogie, de la coordination, de la certification et du financement. Elles se formulent sommairement comme suit:

Les principes:

Le droit à l'éducation

- que soit reconnu le droit fondamental de tous les adultes à l'éducation, et qu'en conséquence,

- les cégeps soient tenus par la loi des collèges, d'assumer l'éducation des adultes au même titre et avec les mêmes ressources financières, matérielles et humaines que celles consacrées à la formation initiale,

(14): Commission de l'éducation des adultes, Gouvernement du Québec, 1977

(15): Rapport au ministre de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1978

(16): Ministère de l'Education, Les Collèges du Québec, nouvelle étape...

(17): Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, vol. I, Perspectives d'ensemble, vol. 2, Les trois dimensions d'une politique... 1978

(18): Gouvernement du Québec, 1979.

La nécessité d'une politique

- que soit définie une politique de l'éducation des adultes et que son application réponde aux préoccupations personnelles, sociales, professionnelles, économiques des adultes, dans le cadre d'une appartenance au milieu et à la collectivité.

Spécificité:

Des clientèles

- que soient reconnus les caractères des clientèles adultes et régulières des collèges et en conséquence:

Du régime pédagogique

- que le ministère de l'Education crée un régime pédagogique spécifiquement conçu pour la clientèle adultes;

Des services

- qu'une modification soit apportée aux structures actuelles des collèges afin que l'éducation des adultes devienne sur le plan des structures, un service du collège au même titre que l'enseignement régulier;

De la gestion

- qu'une représentation spécifique du secteur de l'éducation des adultes soit prévue à l'intérieur des grands organismes de gestion des collèges (conseil d'administration, comité exécutif, commission pédagogique);

La reconnaissance des acquis:

Acquis de formation

- que le régime pédagogique indique explicitement les principes de reconnaissance des acquis de formation scolaire et non-scolaire;

Services de pré-formation

- et que les collèges favorisent l'assouplissement des critères d'admission et allouent les ressources spécifiques pour l'accueil, l'information scolaire et l'évaluation des besoins de formation.

L'andragogie:

L'adulte au centre de sa formation

- que les collèges suscitent la participation la plus active possible des étudiants adultes à l'ensemble des décisions qui concernent leur formation, telles:

l'identification des besoins,

la définition des objectifs,

la détermination des contenus de formation,

le choix des ressources et des méthodes,

la spécification des modes d'évaluation

et

la délimitation de la gestion des activités éducatives

- que l'actuel programme de formation en industrie soit remplacé par un programme plus conforme aux objectifs de l'éducation des adultes;

Les formateurs: encadrement perfectionnement

- que les collèges organisent l'encadrement et le perfectionnement en andragogie de ses personnes ressources, que l'on accentue le programme de formation de ces personnes ressources dans la perspective de l'actualisation des connaissances;

provenance

- qu'une plus grande proportion des formateurs d'adultes des collèges soient issus du marché du travail;

- que l'on favorise la possibilité pour les professeurs du niveau collégial de faire des stages en industrie;

compétence

- que les critères d'admissibilité à la fonction d'éducateur d'adultes comprennent au moins:

  la compétence dans le domaine des activités concernées,

  la compétence andragogique,

  les qualités personnelles nécessaires à l'exercice de la fonction;

Conventions collectives

- que dans les conventions collectives, on tienne compte, entre autres, des particularités de la préparation antérieure, des conditions de travail et de la tâche des formateurs d'adultes, (ex.: la disponibilité des formateurs le soir, les fins de semaine, l'été, "hors campus", etc...);

La coordination:

Inter-organismes

- que le ministère de l'Education introduise un modèle cohérent de relations avec les organismes décentralisés en éducation des adultes;

Inter-niveaux

- et qu'une collaboration et des communications structurées soient instaurées entre les différents niveaux d'enseignement qui oeuvrent en éducation des adultes dans les diverses régions;

Service local et conseil d'administration

- que chaque collège soit tenu de créer un service d'éducation des adultes dont le mandat soit d'assurer entièrement la responsabilité de l'éducation des adultes, et que les conseils d'administration soient dotés d'un organisme spécifique qui les avise en matière d'éducation des adultes;

Mécanismes opérationnels - que les mécanismes opérationnels dans le domaine de la formation professionnelle soient revisés pour permettre aux institutions de participer à la recherche et à l'analyse des besoins afin de permettre à l'éducation des adultes d'être présente au milieu régional;

Organismes régionaux - et que les établissements de formation en collaboration avec le ministère de l'Education du Québec voient à la mise sur pied d'organismes régionaux dont le mandat serait de recueillir, d'évaluer et de préciser les demandes de perfectionnement, de recyclage et d'actualisation des connaissances ainsi que les moyens à prendre pour satisfaire à ces demandes et de déterminer qui serait chargé de répondre aux besoins exprimés;

Service provincial M.E.Q. - que le ministère de l'Education du Québec affirme sa responsabilité exclusive en matière d'éducation des adultes;

Une direction générale - que les institutions de formation ne répondent hiérarchiquement qu'à une seule Direction générale du ministère de l'Education, qui ait pour mandat d'organiser et de développer l'éducation des adultes au niveau collégial;

Les C.F.P. - que le Gouvernement repense les Commissions de formation professionnelle;

Relations: inter-ministères - que le ministère de l'Education ait la responsabilité de réaliser les activités de formation des autres ministères dans le domaine de l'éducation des adultes, y compris le perfectionnement du personnel;

inter-organismes - que les organismes publics d'éducation des adultes conservent le pouvoir de contracter des ententes de formation avec des entreprises privées, des gouvernements municipaux ou des organismes publics autonomes (Hydro-Québec, Universités, etc...);

La certification:

Autonomie du M.E.Q. - que le ministère de l'Education affirme son autonomie en matière de certification par rapport à la qualification professionnelle, responsabilité du ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre;

Analyses prévisionnelles - que le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre soit responsable des travaux d'analyse prévisionnelle en main-d'oeuvre et que sur cette base, il joue un rôle de conseil auprès du ministère de l'Education;

Main-d'oeuvre - que le ministère de l'Education tienne compte des résultats d'analyse prévisionnelle, quantitative et qualitative des besoins en main-d'oeuvre.

Le financement:

Gratuité

- que le Gouvernement du Québec accorde la gratuité scolaire à tous les étudiants adultes du réseau collégial;

Responsabilité du M.E.Q.

- que les fonds gouvernementaux affectés à l'éducation des adultes apparaissent au budget du ministère de l'Education et que celui-ci devienne le seul bailleur des fonds affectés à l'éducation des adultes;

Congé de formation

- que le Gouvernement inscrive dans la charte des droits des travailleurs le droit à des congés de formation avec maintien de rémunération et que la loi sur l'éducation des adultes comprenne des dispositions obligeant les organisations publiques et para-publiques et les entreprises privées à consacrer un pourcentage de la masse salariale à des fins de formation de leurs diverses catégories de personnel;

Prêts-bourses

- que le ministère de l'Education, par les "prêts-bourses", adapte son programme d'aide financière pour répondre aux besoins de la clientèle adulte de niveau collégial;

Formation sur mesure

- que soient encouragés, par l'octroi de fonds spéciaux, tous les projets qui vont dans le sens de la formation sur mesure et du projet de régime de formation;

Activités "hors campus"

- que le ministère de l'Education donne aux collèges les moyens nécessaires permettant l'organisation d'activités "hors campus" et l'utilisation des moyens de formation à distance;

Exclusivité des fonds

- que le ministère de l'Education empêche que les fonds prévus pour l'éducation des adultes servent à d'autres fins qu'à celles de l'éducation des adultes;

- que les organismes à but non lucratif de culture et d'éducation populaire (type ACEF, groupes de citoyens, les femmes au foyer, les coopératives d'habitation, etc...) soient admis à des subventions gouvernementales pour fin de formation et qu'ils soient encouragés à utiliser les ressources des institutions de formation.

Définition de l'étudiant-adulte

Ces demandes ont pour corollaire une définition de l'étudiant adulte; celle-ci, en voulant faire abstraction de l'âge, opte pour une appellation basée sur la fonction socio-économique de la personne; nous retrouvons donc comme recommandation que soit appelée "étudiant-adulte" au collégial, une personne dont la fonction socio-économique principale n'est plus de fréquenter un établissement scolaire de façon régulière ou une personne dont l'occupation principale est d'être sur le marché du travail et dont la scolarisation à temps plein est terminée ou interrompue de façon significative.

1.2.2 Les Commissions scolaires

Spécificité et objectifs éducatifs

On retrouve sensiblement les mêmes attentes dans le dossier des Commissions scolaires; elles soutiennent en effet, dans leur mémoire de 1975, que le régime pédagogique doit être spécifiquement adapté aux besoins des adultes, et qu'une réelle promotion de l'éducation des adultes implique une politique orientée vers l'atteinte d'objectifs prioritairement éducatifs.

1.2.3 Le conseil supérieur de l'Education

Contenu d'une politique

Quant au mémoire du Conseil supérieur en 1977, il réitère la demande d'une politique globale et cohérente de l'éducation des adultes (19). Le Conseil reconnaît que cette politique devrait regrouper ses énoncés autour de deux pôles: soit celui des options fondamentales, ce qui implique une définition de l'adulte et une philosophie de l'éducation, et celui des applications pratiques, en ce qui a trait aux règles concernant la pédagogie, l'organisation des services, la responsabilité de l'Etat, la répartition des pouvoirs et le financement (20).

Outre l'affirmation du droit de l'adulte à l'éducation, le Conseil soutient la spécificité de cette dernière:

Spécificité de l'éducation des adultes

> "La définition que nous souhaitons devrait permettre en tout cas, de faire facilement et pratiquement le partage entre ce qui est adulte et ce qui ne l'est pas, elle devrait permettre aussi de faire une nette distinction entre les conditions et le régime imposés aux jeunes et ceux qui seraient imposés aux adultes; les mêmes règles ne peuvent être appliquées indifféremment à ceux qui sont engagés dans le déroulement continu des études et à ceux qui se soumettent à des activités discontinues de recyclage ou de perfectionnement" (21).

Finalité éducative

De plus, il opte pour une finalité éducative inspirée du Rapport Faure, l'éducation des adultes touchant à tous les aspects de la vie de l'individu:

---

(19): Cette demande avait été effectuée dans le Rapport annuel 1973-1974, "L'éducation des adultes défavorisés", p. 116, et dans le Rapport annuel 1975-1976, "L'état et les besoins de l'éducation", p. 105

(20): op. cit., p. 3

(21): ibid, p. 7

"L'éducation des adultes répond à des définitions multiples; elle est le substitut de l'éducation première pour une très grande part des adultes dans le monde; elle est le complément de l'éducation élémentaire ou professionnelle pour de nombreux individus qui n'ont reçu qu'un enseignement très incomplet; elle prolonge l'éducation de ceux qu'elle aide à faire face aux exigences nouvelles de leur environnement; elle perfectionne l'éducation de ceux qui possèdent une formation d'un niveau élevé; elle constitue enfin un mode d'épanouissement individuel pour tous. Tel de ces aspects peut être plus important que tel autre, tous ont leur raison d'être partout. Il n'est plus possible de limiter l'éducation des adultes au niveau rudimentaire, ni de l'enfermer dans le cadre d'une éducation "culturelle", à l'usage d'une minorité". (22)

Composantes

En ce sens, et à l'instar des praticiens de l'éducation des adultes, le Conseil supérieur reconnait la nécessité d'un équilibre, pour la répartition des ressources, entre les besoins collectifs et les besoins individuels, le principe de l'andragogie, le besoin des services d'aide à l'animation communautaire, l'importance des règles de formation, l'obligation d'un régime spécifique approprié à l'adulte, l'utilité de la recherche, l'opportunité d'une conception qui rapproche l'acte éducatif du milieu et l'urgence de l'accessibilité réelle à l'éducation des adultes.

D'autre part, suite à plusieurs pays (23), de l'avis d'organismes internationaux (24) et à l'instar du Gouvernement fédéral (25), le Conseil supérieur entend promouvoir le congé-éducation rémunéré comme élément important d'une politique d'éducation permanente, et ce, afin d'accroître l'égalité et

(22): ibid, p. 8; extrait de: Edgar Faure et Al., Apprendre à être, Fayard Unesco, 1972, pp. 231-232; c'est nous qui soulignons

(23): La Belgique, l'Italie, l'Australie, l'Angleterre, les Etats-Unis, la Suède, l'Allemagne fédérale, la France

(24): L'UNESCO, L'OCDE, L'OIT

(25): Par la loi de 1967 sur la formation professionnelle des adultes (F.P.A.), le Gouvernement fédéral établissait sa juridiction en matière de recyclage et de perfectionnement de la main-d'oeuvre; aux centres de main-d'oeuvre du Canada revenait la responsabilité de choisir les cours, de recruter les stagiaires, de leur verser des allocations et de leur trouver ensuite un emploi; rappelons que cette formation se déroule sous deux formes: la formation en institution et la formation en industrie; cette dernière a pris de l'importance depuis 1970, et offre depuis 1973 les trois programmes suivants: cours pour les chômeurs, cours de formation d'une main-d'oeuvre, cours destinés aux travailleurs désavantagés.

Congé-éducation rémunéré

la distribution équitable des chances éducatives, afin de rencontrer les besoins spécifiques de certains groupes, tels celui des femmes, celui des jeunes travailleurs (euses), celui des travailleurs (euses) moins bien rémunérés (ées), celui de certaines catégories d'immigrés (ées). De plus, le congé-éducation permettrait de développer des formes moins scolarisantes en matière d'éducation et favoriserait l'alternance entre les temps de travail et d'étude.

1.2.4 La Commission d'étude sur l'université

Principes et mesures

Quant à la Commission d'étude sur l'université, elle reconnaît elle aussi les principes de la formation permanente, de l'andragogie, de la coordination, du décloisonnement, de l'accessibilité, des services de pré-formation, de la décentralisation des lieux, de l'attestation ou de la reconnaissance des acquis de formation. Elle propose un certain nombre de mesures concrètes, dont la constitution de deux catégories d'étudiants, celle du cheminement continu et celle du cheminement complexe, cela devant contribuer à la teneur sémantique des concepts de programme, de prospectus, de devis et de cheminement.

1.3 Conclusion

Orientations gouvernementales

Ces demandes diverses inscrivent en fait les principes directeurs devant présider à l'aménagement global d'une politique de l'éducation des adultes. Elles ont d'ailleurs leur suite dans les orientations gouvernementales, tant soit à l'endroit des cégeps, qu'à l'égard du développement culturel ou qu'en ce qui concerne le déploiement du loisir.

Les CEGEPS: scolarisation

Dans son livre Blanc à l'endroit des CEGEPS, le Gouvernement du Québec reconnaît en effet la nécessité de répondre à certaines attentes constantes et prioritaires. Il est d'avis que:

Inadéquations

> "Il est depuis longtemps avéré que les besoins /des/ adultes ne s'ajustent pas toujours aux divisions administratives des divers niveaux d'étude. Il n'est pas rare que les régimes pédagogiques, l'organisation de l'enseignement en sessions de durée fixe, la reconnaissance de l'acquis non scolaire pertinent au programme poursuivi et les conventions collectives des divers personnels répondent fort mal à l'attente des adultes." (26)

---

(26): Ministère de l'Education, Les Collèges du Québec..., p. 68-6

Besoins

Le Gouvernement postule donc les nécessités de la gratuité scolaire et des sommes allouées à l'encadrement pédagogique et administratif; il affirme le besoin de l'accessibilité géographique; il reconnaît l'urgence de diminuer le dédoublement et la concurrence à l'intérieur du réseau collégial et celle de voir participer les collèges aux initiatives locales et régionales de concertation.

Solutions

En modifiant certaines modalités de l'organisation et du développement de l'éducation des adultes, le Gouvernement compte faire un pas vers l'élucidation et la solution de problèmes; il entend particulièrement:

> "Améliorer l'accessibilité des adultes à l'enseignement collégiale et la qualité des services qu'on leur offre; faire contrepoids à la baisse des clientèles "jeunes" et à ses conséquences fâcheuses pour l'avenir des collèges et de leur personnel; amorcer une revision en profondeur des règles du jeu qui président actuellement à l'organisation complexe et coûteuse de l'ensemble de l'éducation des adultes: voilà autant de résultats positifs qu'on peut attendre des mesures qui seront prises". (27)

Mais le Gouvernement soutient aussi l'importance de ne pas restreindre la portée des collèges à la seule scolarisation:

Mission éducative

> "La mission éducative des collèges est loin d'être épuisée par la seule tâche de scolarisation des adultes. Le concept d'éducation permanente, la notion de service à la collectivité, celle de mission socio-culturelle et communautaire des CEGEPS donnent une nouvelle portée aux tâches éducatives". (28)

La politique du développement culturel

Les mesures à prendre en matière d'éducation ne sauraient donc être qu'afférentes à une politique du développement qui conçoit l'éducation permanente non pas comme "une extension du système scolaire, un nouveau département ou une nouvelle faculté dans un cégep ou une université", mais comme "un changement d'attitude, de mentalité, d'esprit". (29) Il s'agit de donner suite à l'éducation des adultes qui, en occupant les institutions d'enseignement au cours de ces dernières années, a provoqué une remise en question de l'image ancienne selon laquelle il devait y avoir un temps et un lieu pour s'instruire et un temps et un lieu pour produire.

---

(27): ibid, p. 70

(28): ibid, p. 69

(29): Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, vol. 2..., p. 452

Les politiques sociales

En ce sens, l'extension que prendra l'éducation des adultes par le biais de l'éducation permanente sera intimement liée aux politiques qui toucheront les conditions de vie, tels le travail, l'habitation, l'immigration, la "réinsertion" sociale, la condition féminine (par exemple, le retour des femmes sur le marché du travail), la condition des personnes âgées, des handicapés, etc...

La politique du loisir

Bien plus, elle récupèrera une partie de l'organisation du loisir. Le Gouvernement ne soutient-il pas que celui-ci constitue un temps fort de l'éducation permanente, un élément essentiel de l'édification d'une véritable "cité éducative":

> "Le loisir, bien sûr, celui qui est vécu sous le signe de la liberté, de la créativité et du développement, remplit toutes les conditions d'un projet éducatif taillé sur mesure et bien enraciné dans les aspirations et les besoins des personnes et des communautés. Par-delà les inévitables contraintes liées à l'existence même des protocoles de l'école, du marché du travail et de l'organisation sociale, le temps du loisir constitue un espace de liberté, une occasion de "libérer l'acte d'apprendre", voire "la possibilité d'une formation continue permettant l'accession de tous aux biens culturels". (30)

C'est donc dans le contexte des demandes antérieures, dans l'ordre des orientations gouvernementales et à la lumière du vécu et de la pratique en éducation des adultes que nous aborderons maintenant les chapitres ultérieurs.

---

(30): Gouvernement du Québec, Le loisir au Québec, 1979, p. 26; les références entre guillemets sont des extraits du manifeste de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, cf. Education permanente et société québécoise, mars 1978, et du Livre Blanc sur La politique québécoise du développement culturel, p. 186. La Fédération des Commissions scolaires, entre autres dans son mémoire de 1975, place aussi le loisir sous l'égide de l'éducation permanente.

CHAPITRE II

LA REALITE PEDAGOGIQUE

2.0 Principes

Les Coordonnateurs et les Conseillers pédagogiques à l'éducation des adultes s'entendent pour reconnaître que les adultes ont droit à l'accueil, à un enseignement de qualité et à un support dans leur apprentissage.

Accueil (services de préformation)

Sous l'angle de l'accueil, les adultes doivent recevoir d'un personnel compétent, c'est-à-dire sensibilisé à leur réalité, tous les renseignements utiles concernant l'évaluation de leur dossier, la reconnaissance de leur expérience et de leurs acquis de formation tant soit sur le marché du travail qu'en institution; ils ont droit à l'information générale sur l'accessibilité, sur les inscriptions, sur la programmation, sur les différents cours et sur les programmes spécifiques pouvant être établis à leur intention.

Enseignement de qualité

Les adultes ont aussi droit à un enseignement de qualité: ils ont le droit de recevoir les cours dispensés dans un horaire et dans une programmation qui conviennent à leurs disponibilités; ils ont droit à une reconnaissance officielle de leurs acquis de formation; ils ont droit à l'accessibilité à des cours de formation, de culture et d'éducation populaire.

Support à l'apprentissage

De plus, les adultes ont droit à un support dans leur apprentissage; ils ont droit à l'analyse de leurs abandons et de leurs échecs; ils ont droit au changement de cours; ils ont droit au support dans leurs méthodes de travail et à l'assistance de conseillers pour l'atteinte de leurs objectifs; ils ont droit à la disponibilité de leurs professeurs; ils ont droit à des examens corrélatifs des plans de cours et des objectifs précisés; ils ont droit à l'évaluation de leurs programmes de formation; enfin, ils ont droit au support technique tel le matériel audio-visuel ou bibliothécaire, telle la documentation adéquate et indispensable au cheminement de leurs apprentissages.

Spécificité de l'adulte et autonomie de gestion

La spécificité de la clientèle adulte, mais aussi le volume de ses demandes, font de l'éducation des adultes qu'elle constitue en elle-même un secteur ou un système qui a pour fonction d'offrir des services de formation au même titre que l'enseignement régulier. Ces deux systèmes, le régulier et celui des adultes, doivent donc fonctionner selon leur autonomie respective, en utilisant les ressources du milieu et suivant les disponibilités de leur budget en vue d'offrir à leur clientèle les services dont elle a besoin.

2.1 L'andragogie

L'adulte en situation d'apprentissage

Dans nos sociétés contemporaines, l'individu voit se multiplier les occasions où il doit modifier ses comportements s'il veut être en mesure de pouvoir cohabiter avec son environnement. Pour effectuer ces changements, des apprentissages nouveaux s'imposent. Le changement et l'apprentissage constituent en quelque sorte les deux volets d'une même réalité. Si de nombreuses études s'intéressent au mode d'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent, par contre, l'adulte demeure une espèce négligée, selon Malcolm Knowles. Jean-Louis Bernard, dans "Les styles d'intervention éducative pratiqués auprès de la clientèle adulte des cégeps", soutient qu'il est possible d'affirmer que l'adulte se comporte d'une manière particulière lorsqu'il veut s'ajuster à son environnement. Il s'agit pour cela de considérer ses fonctionnements intellectuels, socio-émotifs et psycho-moteurs. La manière d'être de l'adulte, "sa disposition à apprendre, ses rôles sociaux, ses expériences antérieures, ses questions concrètes, déterminées et multiples, ses capacités d'engagement constituent autant d'éléments importants dans l'expérimentation d'une situation d'apprentissage". (1)

Dans un contexte d'éducation, l'apprentissage de l'adulte devient le produit d'une organisation systématique où les accidents d'apprentissage sont réduits par la présence d'un agent dont la tâche consiste à faciliter l'acquisition de nouveaux comportements. Grâce à l'andragogue, la participation de l'apprenant adulte peut être planifiée, ainsi que celle de l'intervenant (enseignant ou formateur) ou celles des autres apprenants lorsqu'il y a formation d'une équipe ou d'un groupe.

(1): Jean-Louis Bernard, Les styles d'intervention éducative pratiqués auprès de la clientèle adulte des cégeps, Département d'andragogie, Un. de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, 1976, p. 12

Principes andragogiques

Depuis une quinzaine d'années, grâce à des recherches et à des expériences concrètes (2) pour le renouveau des organisations et le développement des individus, des modes d'interventions éducatives ont pu être proposés. Jean-Louis Bernard en résume les lignes de force majeures comme suit:

1. la croyance aux capacités de croissance de la personne;

2. le respect de la personne dans ce qu'elle est, dans son rythme, dans ses intérêts et besoins;

3. l'ajustement des ressources individuelles à celles de l'organisation et vice-versa;

4. la valorisation de l'environnement comme facteur important pour l'apprentissage;

5. la participation effective de la personne à toutes les étapes de la prise de décision;

6. la nécessité de modifier les rôles de l'intervenant dans une situation de changement;

7. l'utilisation croissante du "people technology" conjointement au "thing technology". (3)

---

(2): De nombreuses recherches ont porté soit sur le processus de croissance de la personne, soit sur le processus d'intervention, soit sur le processus de gestion. Nous pensons, entre autres, aux travaux de Benne et Chin (1969), d'Havelock (1920), de Guba et Thelen (1965), d'Aker (1962), de Kast (1920), de Baughart (1969), de Kaufman (1922), de Shuttenberg (1922). Nous pensons aussi aux recherches de Lewin (1951), de Bradford et Riffitt (1955), de Bennes (1969), de Riles (1920), d'Argyris (1970), de Likert (1967), de Beckhard (1969, de Lawrence (1969), de French et Bell (1973), de Tessier et Tellier. Outre des psychologues écologistes et, ou humanistes: Alford (1968), Leypoldt (1962), Rogers (1969), Erikson (1969), Maslow (1970), des spécialistes sont aussi intervenus dans le dossier pour formuler des hypothèses: Houle (1961, 1978), Jensen (1964), Verner (1964), Bergevin (1965), McClushy (1921), Freice (1974), Knowles (1970-1972), Solomon (1971), Tough (1971).

(3): Ibid, pp. 16-17

D'après l'étude de Jean-Louis Bernard, le modèle andragogique trouve sa dynamique dans les quatre composantes suivantes:

Modèle andragogique

1. l'apprenant adulte;
2. l'éducateur;
3. le groupe d'apprenants adultes;
4. l'environnement.

L'apprenant adulte constitue la première et principale ressource dans la situation d'apprentissage, cette dernière ne pouvant être favorisée que s'il y a continuité ou congruence entre les expériences acquises et les exercices de renouveau ou de changement. L'adulte est au centre de son apprentissage. Quant à l'éducateur, il est la personne reconnue compétente, soit dans l'apprentissage, ou soit dans le "comment" de l'apprentissage, c'est-à-dire, soit dans le contenu de l'apprentissage, ou soit dans la pédagogie (les techniques d'enseignement et les techniques d'apprentissage). Personne-ressource, il doit jouer les rôles variés de consultant, de transmetteur d'informations, de facilitateur, d'agent de changement et d'agent de liaison. Pour sa part, le groupe constitue en lui-même un ensemble de ressources en raison des caractéristiques personnelles, sociales et professionnelles des adultes. Quant à l'influence de l'environnement, elle relève de la qualité des conditions matérielles de travail et d'apprentissage.

Etapes d'actualisation

Les étapes d'actualisation du modèle andragogique consistent en:

1. la création d'un climat de travail;
2. l'identification des besoins, des intérêts et des objectifs des groupes et des individus;
3. le dessin d'un profil de formation, planifié selon des tâches devant favoriser l'apprentissage;
4. l'adaptation de la formation en fonction de l'expérience des adultes;
5. l'évaluation;
6. l'étape de retour qui consiste à rediagnostiquer les besoins en fonction des apprentissages réalisés et à identifier d'autres apprentissages.

Modèle traditionnel

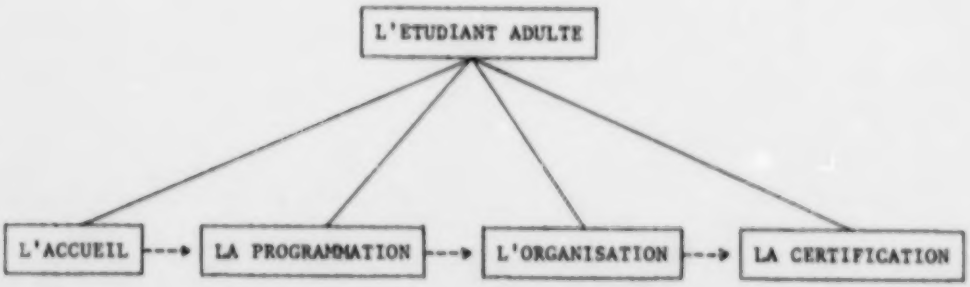
Le modèle andragogique n'exclut pas le modèle traditionnel. Il l'oblige cependant à une plus grande flexibilité quant au partage des initiatives et du pouvoir entre les professeurs, l'organisation scolaire et les étudiants, et quant à l'échange dynamique lors de la communication pédagogique des contenus. Le cours magistral, en ce sens, doit être "relativé" comme technique d'intervention en fonction des objectifs de formation, des besoins de l'adulte et des autres techniques d'intervention; il doit respecter la "pluriformité" des apprentissages en se centrant à la fois sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Il doit favoriser une relation d'aide plutôt que de pouvoir entre l'apprenant adulte et le formateur. Si les apprentissages de type réceptif peuvent être acceptés, c'est dans le cadre même d'une intervention adaptée et non par mode d'imposition.

2.2 Programmation

Dans un Service d'éducation des adultes, la réalité pédagogique et la réalité organisationnelle sont intimement liées.

Variables

D'une façon globale, l'étudiant adulte, l'accueil, la programmation, l'organisation et la certification sont les cinq variables qui couvrent la réalité de l'éducation des adultes dans un collège:



Nous décrivons, dans les pages suivantes, ces variables de manière à dégager factuellement les fondements du système de l'éducation des adultes. Ce travail devrait poser la problématique qui alimentera notre réflexion quant aux règles et moyens qu'un collège doit se donner pour répondre aux besoins de sa clientèle.

2.2.1 L'étudiant adulte

Etudiant adulte

Nous définissons l'étudiant adulte d'une part, à partir de l'élaboration sommaire du portrait-type des adultes rencontrés dans les collèges, d'autre part, à partir des catégories issues des modes de financement.

Portrait-type

Parmi les adultes du collégial, nous notons:

- les adultes sur le marché du travail qui désirent revenir aux études après quelques années d'expérience de travail; ces personnes sont parfois spécialisées; elles veulent se recycler, changer d'emploi, obtenir une promotion, se perfectionner en prenant un ou plusieurs cours à temps partiel dans l'une ou l'autre des spécialités de niveau collégial;

- les adultes à la recherche d'emplois et dirigés par les officiers du Centre de Main-d'Oeuvre du Canada dans divers programmes intensifs de formation professionnelle de durée variable (5, 12, 30, 47 ou 52 semaines);

- les adultes sur le marché du travail qui désirent s'inscrire dans un programme de perfectionnement fonctionnel préparé par le M.E.Q. ou une institution, par exemple:

le gérant dans une entreprise de production ou de service	programme de gestion des affaires
l'adulte dans une entreprise de service	programme en comptabilité
le contremaître dans une entreprise de production	programme des responsables d'équipe
les préposés à l'entretien d'équipements lourds	programme en hydraulique et pneumatique

- les adultes qui désirent augmenter leurs connaissances dans les langues, en histoire, en économie, en physique, ou qui sont à la recherche de développement personnel par des cours institutionnels, socio-culturels;

- les employeurs d'une entreprise de service ou de production qui demandent l'intervention d'un Service de l'éducation des adultes pour:

  - habiliter leurs contremaîtres à la gestion;

  - diminuer les réparations et les coûts de l'entretien de leurs équipements lourds;

  - faciliter l'entretien de leurs équipements pneumatiques;

- les organismes, les associations qui demandent une intervention de formation afin qu'ils puissent mener une action sociale, économique, politique ou éducative;

- les adultes qui demandent assistance pour guider leur apprentissage.

Enfin, les principales caractéristiques de ces adultes sont, brièvement: l'âge variable, le vécu, l'expérience de travail diversifiée, l'intérêt, la motivation, l'éventail des formations antérieures et leurs objectifs de formation de courte durée; mais les adultes sont aussi regroupés et catégorisés selon les modes de financement. Nous rencontrons ainsi:

Catégories

- la clientèle auto-financée, qui doit payer les cours qu'elle suit généralement le soir, principalement en formation socio-culturelle;

- les étudiants admissibles au financement de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA): ces étudiants à temps partiel suivent des cours de formation professionnelle en relation avec leur emploi; ils doivent, pour fin d'obtention de leur subvention, être référés à la Commission de la formation professionnelle, leurs dossiers étant étudiés à la table régionale; à la différence des octrois de la DGEC (financement à l'heure), les subventions de la DGEA ne sont accordées qu'aux groupes;

- les adultes admis au financement à l'heure dans le cadre des subventions de la DGEC pour les cours reconnus dans les cahiers de l'enseignement collégial;

- les étudiants des programmes intensifs, à temps plein, en formation professionnelle: ces étudiants sont recrutés par les Centres d'Emploi et d'Immigration du Canada (C.E.C.I.C.) et suivent dans les collèges une programmation d'une durée maximale de 52 semaines, en vue d'obtenir un certificat ou une attestation d'études collégiales; ces programmes, financés par le Gouvernement fédéral et administrés conjointement par le fédéral et le provincial, obéissent à une politique de main-d'oeuvre;

- les adultes des différentes associations ou des divers organismes qui s'adressent au Service de l'éducation des adultes pour obtenir une programmation ou une intervention adaptée; nous pensons par exemple aux comités de citoyens, aux cliniques populaires de santé, aux cliniques juridiques, aux clubs coopératifs de consommation, aux garderies populaires, aux groupes autonomes de femmes, aux associations de chômeurs, aux associations de locataires, aux coopératives d'habitation ou de production; cependant, nous ne pouvons regrouper ces différentes clientèles sous une catégorie financière, les modes d'allocation faisant défaut; nous les plaçons ici par le recours à la négative.

Sans entrer plus avant dans le labyrinthe des clientèles, mentionnons simplement que les finalités diverses des étudiants, leur portrait-type et leur regroupement en catégories selon les modes financiers rendent complexe le processus de gestion. Aussi, nous croyons que la diversité de la demande milite non seulement en faveur de l'autonomie de gestion, mais aussi en faveur d'un assainissement des relations tant soit à l'intérieur des collèges entre les divers services qu'à l'extérieur des collèges entre les multiples intervenants à l'éducation des adultes. Mais la diversité des intérêts et de la demande, leur démocratisation, militent aussi en faveur de la reconnaissance de certaines clientèles, tels les groupes populaires, par leur admission au régime de financement.

2.2.2 L'accueil

2.2.2.1 Problèmes

Les praticiens de l'Education des adultes déplorent que les étudiants adultes n'aient pas à leur disposition:

Services

- l'information complète et exacte pour guider leur choix de cours;

- les services de consultation pour préciser leurs besoins éducatifs;

- l'aide pédagogique pour surmonter les difficultés de parcours qu'ils rencontrent;

- les services de bibliothèque, d'audio-visuel dont bénéficient les étudiants du régulier.

On constate, en fait, que l'inadéquation des services consiste en ceci qu'ils ne respectent pas les besoins et la disponibilité des étudiants.

D'autre part, les praticiens dénoncent le fait que les services d'aide personnelle soient dispensés au niveau des Commissions de formation professionnelle, alors que ces services sont intimement liés à la formation et que celle-ci est dispensée dans les collèges. Il s'en suit, et les praticiens en sont conscients, une source de confusion pour les clientèles quant à l'obtention de ces services et une dispersion des ressources financières.

2.2.2.2 Besoins et services

Nous diviserons les services en services auprès des individus et en services auprès des groupes.

auprès des individus

Services auprès des individus

Pour répondre aux besoins reliés au cheminement scolaire et à l'apprentissage, les collèges ont besoin des services d'accueil, d'information scolaire et professionnelle, d'aide pédagogique individuelle, de registrariat, d'orientation, d'évaluation.

Reliés à la poursuite d'objectifs pédagogiques, ces services nous paraissent essentiels; ce qui implique comme corollaire que l'Etat garantisse un niveau de ressources suffisant à leur maintien.

Modalités

Quant aux modalités d'implantation de ces services, nous suggérons:

1. que les collèges suivent des voies diverses pour s'acquitter de leurs obligations;

2. que l'information scolaire et professionnelle revête une importance capitale pour les adultes, non seulement en ce qui a trait à la qualité de l'information, mais en ce qui concerne les moyens de rejoindre les adultes; toutes les formes de communication doivent être mises à contribution: affichage, journaux, radio, télévision, documentation, etc...;

3. que l'accueil des étudiants adultes soit particulièrement soigné, de manière à tenir compte des appréhensions de la personne;

4. que l'aide pédagogique individuelle soit particulièrement attentive aux antécédents de l'adulte, soit à ses études antérieures, à ses acquis non-scolaires et à ses démarches d'apprentissage;

5. que l'adulte ait accès à tout l'appareillage didactique (laboratoires, bibliothèque, audio-visuel) pour la satisfaction de ses besoins en formation.

auprès des groupes

Services auprès des groupes

Mécanismes de consultation

Chaque collège devrait être doté d'un service d'intervention auprès du milieu, ledit service devant être doté de mécanismes qui permettent aux collèges d'être à l'écoute des besoins de formation décelés auprès des entreprises, des associations, ou des groupes autres de la collectivité tels les défavorisés (les pauvres, les personnes âgées, les immigrants, les femmes au foyer, les handicapés), les groupes liés à des objectifs sociaux (les coopératives, les comités de citoyens, de locataires), les syndicats, les organismes publics et para-publics.

Coordination régionale

De plus, il faudrait privilégier la concertation régionale de manière:

- à rendre les services du collège complémentaires à ceux dispensés par le milieu;

- à obliger les collèges à préciser leur mission éducative en identifiant leurs objectifs institutionnels et leurs priorités, et en définissant leurs axes d'orientation et leurs plans de développement;

- à délimiter les champs de responsabilités entre les divers agents sociaux, tels les commissions scolaires régionales, les municipalités, les centres locaux de services communautaires.

Recommandations

Comme il est de la responsabilité des collèges de promouvoir l'éducation des adultes dans leur communauté, comme les programmes doivent répondre aux besoins exprimés, étant donné que les collèges doivent offrir aux individus comme aux groupes un service d'orientation leur permettant d'établir et de réaliser leur but éducatif, étant donné que les collèges doivent contribuer au développement de la communauté en offrant des programmes d'éducation et des services communautaires, étant attendu que les collèges ne doivent pas dédoubler les services déjà existants dans la communauté, étant attendu que, dans une perspective de coordination régionale, ils doivent contribuer à coordonner les divers services de l'éducation des adultes, nous recommandons que soient considérés comme services essentiels:

Services de pré-formation

- les services de pré-formation, soit l'accueil, l'information scolaire et professionnelle, le registrariat, l'orientation, l'aide pédagogique individuelle, l'évaluation;

- les services d'intervention auprès du milieu, qui couvrent à la fois les analyses des besoins en milieu de travail et les interventions en animation communautaire.

Ressources

Nous recommandons de plus, qu'à cet effet, les collèges reçoivent les ressources supplémentaires du ministère de l'Education, et des organismes concernés s'il y a lieu.

Modalités

Quant aux modalités d'implantation, nous proposons qu'il y ait un ratio de base pour assurer ces services essentiels.

Nous proposons qu'en plus, un ratio soit calculé à partir du volume des activités de formation des trois dernières années.

2.2.3 Les programmes

Types de formation

Nous devons retrouver, dans un Service d'éducation des adultes, des cours et des programmes se rattachant aux catégories suivantes:

Formation de base

2.2.3.1 La formation de base: processus ou succession d'étapes par lequel un individu acquiert des notions de base générales et nouvelles. La formation offerte répond à la nécessité de posséder certaines connaissances ou aptitudes afin de pouvoir fonctionner à part entière dans la société. L'autre aspect de sa finalité réside dans une sorte de préparation à une activité professionnelle future. Ce processus, essentiellement individuel, aboutira à l'obtention de diplômes officiels et inclut donc l'enseignement régulier. Ce type de formation implique que l'individu devra avoir à approfondir ses connaissances dans certains domaines relatifs à la nature de son travail et à la nature de ses rôles sociaux. Nous retrouvons donc dans la formation de base, la formation générale et la formation professionnelle.

Formation continue

2.2.3.2 La formation continue: formation complémentaire à la formation de base qui n'est pas déterminée dans le temps, mais requise à un moment donné afin de permettre l'acquisition de nouvelles habilités rendues nécessaires par l'évolution de divers rôles que l'individu a à accomplir. A l'intérieur de la formation continue, nous pouvons distinguer quatre types de formation:

- Le développement individuel:

  C'est un type de formation ou de perfectionnement centré sur l'individu et sur ses intérêts pour la connaissance, la culture.

- Le développement professionnel:

  Ce type de perfectionnement est lié aux goûts, aux intérêts et aux attentes de l'individu en tant que professionnel. Cette formation n'étant pas directement reliée à la fonction de travail, elle permettra une conceptualisation plus globale.

- Le perfectionnement fonctionnel:

  C'est un processus de formation dont l'objectif est d'améliorer des connaissances, de développer des habiletés ou de nouveaux comportements en regard d'une tâche exercée en milieu de travail.

- La formation sur mesure:

Ce type de formation arrive après une analyse qui tient compte de l'interdépendance des individus, des tâches et de l'organisation, en vue de poser un diagnostic pour répondre aux besoins spécifiques d'un organisme par un programme de formation approprié dit sur mesure. La formation sur mesure a cependant une plus grande extension. Elle s'est en effet développée, dans le cadre de l'andragogie, comme modèle d'intervention pédagogique applicable à divers types de formation; nous pensons par exemple aux actions conduites en animation communautaire.

Formation socio-culturelle

2.2.3.3 La formation socio-culturelle

C'est une formation non créditée à caractère d'animation sociale dont le but est l'acquisition de connaissances et de techniques dans divers domaines tels les arts, les lettres, les sciences, etc...

Education populaire, animation communautaire

2.2.3.4 L'éducation populaire ou l'animation communautaire

C'est un type de formation qui s'adresse à des communautés ou à des groupes dont l'objectif est de les conduire à se prendre en charge; plus que d'une formation, il s'agit d'une intervention active dans le milieu, qui favorise l'acquisition de connaissances en rapport avec les problèmes régionaux et qui permet à des individus ou à des groupes d'acquérir la compétence à une fonction sociale autre qu'une fonction de travail (par exemple: les bénévoles dans les centres d'aide pour personnes en difficulté ou dans les bibliothèques municipales ou encore dans les garderies); il s'agit aussi d'une intervention qui permet les activités de consultation et de collaboration auprès et avec les divers groupes en demande (comme les coopératives d'habitation, les comités de citoyens, les cliniques populaires et les diverses associations).

2.2.4 L'organisation

Nous constatons que les Services de l'éducation des adultes n'ont pas la responsabilité de la gestion pédagogique de leurs activités. Ils dépendent de la Direction des services pédagogiques.

Spécificité de la gestion

Or, lorsqu'il s'agit de faire un programme de formation adapté à la clientèle adulte, des étapes s'imposent. Elles nécessitent un ensemble de tâches et d'opérations spécifiques qu'un Service de l'éducation des adultes doit prévoir et assurer pour dispenser des services de qualité à la population. Il ne s'agit donc pas de recopier un plan de cours de l'enseignement régulier ou bien d'uniformiser la programmation; au contraire, il faut "cibler" la clientèle en lui reconnaissant ses caractéristiques et en préparant un plan de formation qui soit adapté à ses attentes.

Opérations administratives

Les Services doivent ensuite procéder aux opérations administratives courantes. Nous, par expérience, plusieurs Services de l'éducation des adultes souffrent de carences organisationnelles: ils sont en quelque sorte freinés par les divers supports (tels l'équipement, l'information, le registrariat, etc...) principalement pensés en fonction de la clientèle régulière.

Politiques et procédures

Il en va de même des différentes politiques. Les Services de l'éducation des adultes ne participant pas au processus de gestion des collèges, il s'avère que les objectifs, les politiques, les procédures et les différents moyens mis en place pour répondre aux besoins des individus sont principalement pensés en fonction de l'enseignement régulier. Nous devons donc reconnaître la spécificité des différentes politiques d'abandon, d'échecs, de congédiement, d'inscription, d'admission, d'information, de certification et de reconnaissance des acquis, selon qu'elles s'adressent aux étudiants du système régulier ou aux étudiants de l'éducation des adultes.

Lacunes

Pour combler les différentes lacunes d'organisation pédagogique et afin de donner suite à la spécificité et à l'hétérogénéité de la formation des adultes, il nous apparaît nécessaire que les Conseils d'administration des collèges et les directeurs généraux prennent les mesures nécessaires pour que la mission globale des collèges soit poursuivie tant au niveau de l'éducation des adultes qu'auprès de l'enseignement régulier.

Recommandation:

Régime de formation et services afférents

En conséquence, nous recommandons la mise sur pied d'un régime de formation des adultes et la reconnaissance de sa spécificité afin de répondre aux besoins des adultes. Les traits caractérisant la clientèle adulte et la différenciant de la clientèle régulière des jeunes sont suffisamment nombreux pour justifier une règlementation différente. L'hétérogénéité des clientèles adultes (4), et par conséquent, la multiplicité des besoins et des types de formations et de services exigent des analyses spécifiques de besoins particuliers, commandent des programmations différentes et impliquent des activités aux modalités les plus diverses.

2.2.5 La certification

La prolifération des programmes et la diversité des occasions d'apprentissage invitent l'adulte à se tracer un profil de formation en concordance avec ses acquis antérieurs et sa situation actuelle.

(4): L'hétérogénéité a pour coefficients les âges différents, les formations et les expériences antérieures, l'autonomie de l'adulte, les intérêts et les motivations et les schèmes d'apprentissage.

La diversité de la formation et des interventions en éducation des adultes s'accomode bien de la permanence des besoins de formation mais complique la tâche lorsqu'il s'agit de reconnaître les acquis de formation. A cet effet, la Commission de l'éducation des adultes s'exprime en des termes non équivoques:

Importance

"La reconnaissance des acquis de formation par ses normes, ses critères et ses modes d'attribution de sanctions officielles détermine le processus d'intervention des institutions scolaires dans l'apprentissage des individus. Elle détermine la sélection et l'admission des candidats, le choix et le contenu des programmes de formation, les méthodes et les techniques d'aide à l'apprentissage et d'évaluation. Au-delà de l'école, elle contribue à la sélection sociale et à la régulation du marché de l'emploi". (5)

Difficultés

La reconnaissance des acquis pose un certain nombre de problèmes reliés au manque d'encadrement des tâches spécifiques qu'elle implique. Par exemple, pour la formation reconnue par un bulletin, par un certificat ou par un diplôme de l'ancien système scolaire du Québec (brevets d'enseignement, certificats d'institutions techniques, diplômes d'infirmières, cours classique relevant de l'Université de Montréal et de l'Université Laval, etc...), l'obtention d'équivalences ou d'exemptions requiert une recherche et une analyse comparative de cours. Il en résulte une décision relativement justifiable. La situation se complique cependant quand l'étudiant détient un diplôme provenant d'autres provinces ou d'autres pays ou quand il témoigne d'une expérience de travail qui correspond, si non dépasse d'emblée le contenu d'un cours offert au niveau collégial. Les décisions concernant la reconnaissance des acquis de formation sont donc aussi variées que le nombre de personnes qui les traitent. On consulte parfois un professeur, parfois un département, parfois une source de l'extérieur. En certaines occasions, on accorde une équivalence-substitution, en d'autres, une équivalence-exemption (6). Et la confusion est à son comble quand il s'agit de mesurer les connaissances acquises suite à des études personnelles ou suite à la participation à différentes activités politiques, syndicales, culturelles ou autres, qui ne sont pas inscrites dans les Cahiers de l'enseignement collégial.

---

(5): Commission de l'éducation des adultes; Pour le vrai monde et pour tout le monde: contribution à une politique québécoise de l'éducation des adultes, rapport d'étape 1978-1979; présenté au Conseil supérieur de l'éducation - Québec: Conseil supérieur de l'éducation, juin 1979, p. 37

(6): Par équivalence-substitution, nous entendons la dispense, c'est-à-dire l'exemption accordée à un étudiant de suivre un cours qu'il doit cependant remplacer par un ou des cours totalisant le même nombre de crédits; par équivalence-exemption, nous entendons l'exemption accordée à un étudiant de l'obligation de suivre un cours ou des cours tout en lui accordant les crédits qui s'y rattachent. Nous garderons dorénavant les appellations "dispense" et "équivalence".

Formation scolaire

Il ressort de plus que les acquis de formation reçoivent une reconnaissance discriminatoire selon qu'il s'agit:

- des acquis de formation scolaire: la reconnaissance qui en découle octroie au bénéficiaire un statut officiel, reconnu provincialement;

en milieu de travail

- des acquis de formation en milieu de travail ou suite à diverses expériences: on accorde généralement au détenteur de ces acquis une attention respectueuse voire, à l'occasion, une reconnaissance quelconque prenant la forme d'une dispense ou d'une équivalence.

Les règles, les procédures, les modalités sont loin d'être claires, tangibles, uniformes et applicables à l'ensemble de la clientèle adulte. S'il existe des instruments de référence pour la reconnaissance des acquis scolaires, ils sont des plus lacunaires en ce qui a trait aux acquis de formation en milieu de travail ou constitués à partir des expériences antérieures. Les carcans, les réserves, les restrictions sont tels qu'ils minent, qu'ils briment, qu'ils étouffent tout effort équitable de reconnaissance des acquis et de certification.

Besoins

Afin de remédier à l'absence de contrôle, de rigueur et de cohérence qui sévit en matière de certification et de reconnaissance des acquis de formation, les praticiens de l'éducation des adultes reconnaissent donc la nécessité de normes provinciales, de directives et de politiques respectant le cadre officiel et le contexte de travail de l'adulte. Ils estiment aussi comme nécessaire la présence de services provinciaux d'évaluation des acquis et la qualification d'un personnel chargé d'établir la compétence d'un individu en regard de ses cheminements particuliers. Ils conviennent enfin du besoin d'instruments d'évaluation servant de cadre de référence et d'outils méthodologiques pour faciliter les prises de décision.

Bien sûr, la reconnaissance des acquis de formation suppose un changement de mentalité et de perspective en éducation. Elle implique un système principalement axé sur l'adulte, sur ses apprentissages et sur sa situation globale. Elle implique la combinatoire d'une évaluation sommative et d'une évaluation formative dans le respect de l'adulte en cheminement.

Recommandation:

agence provinciale

En conséquence, pour la mise en forme rationnelle et articulée de la reconnaissance des acquis de formation des adultes, nous recommandons la création d'une agence provinciale d'évaluation des acquis de formation. Administrée régionalement, elle aurait entre autres pour mandat d'instaurer une reconnaissance par étape qui respecte la spécificité des niveaux. De plus, elle aurait pour fonction de repérer des méthodes, des procédures, des techniques et des instruments adéquats pour l'évaluation d'expériences d'apprentissage; elle verrait notamment à inventorier les pratiques courantes et à développer une taxonomie des besoins d'évaluation, à mettre sur pied des matériaux et des méthodes d'évaluation et à développer des manuels et des directives d'utilisation de ces matériaux et méthodes. Elle aurait encore pour tâche de valider et d'améliorer les moyens d'évaluation en tenant compte des divers contextes institutionnels. Ce serait pas exemple l'occasion de suggérer des politiques ou des procédures spécifiques à des institutions régionales afin d'adapter le cadre de référence provincial et afin de coordonner le rayonnement de programmes régionaux alternatifs. L'agence agirait en outre comme le dépositaire de l'information sur l'évaluation des acquis de formation et comme un centre de recherche, de discussion et d'échange sur les problèmes afférents à la formation; elle serait en quelque sorte un centre d'activités de formation et de publications. Elle constituerait le pivot de la reconnaissance des acquis de formation.

2.3 Conclusion

Spécificité du régime de formation

Pour offrir aux adultes les services et les activités de formation susceptibles d'assurer l'atteinte de leurs divers objectifs, l'éducation des adultes doit avoir des structures souples et facilement adaptables. Un régime de formation tenant compte des besoins, des intérêts, des motivations profondes et des antécédents des adultes nous apparaît être un instrument essentiel pour leur permettre de se réaliser (univers personnel), de fonctionner dans la société (univers socio-culturel) et de coopérer à la réalisation de cette société (univers socio-économique). Un régime de formation spécifique et adapté serait de nature à proposer aux adultes des objectifs reliés à leur travail, à leur participation comme citoyen et à leur développement personnel.

Recherche et expérimentation

D'autre part, il faut pouvoir favoriser le développement des interventions auprès de la clientèle adulte, par la recherche et l'expérimentation sur les acquis de formation, sur les techniques d'apprentissage, sur les techniques d'enseignement et surtout sur les différentes techniques d'intervention auprès du milieu, tant soit en ce qui concerne les interventions en milieu de travail qu'en ce qui a trait aux interventions sociales auprès des collectivités et des groupes populaires.

CHAPITRE III

LA REALITE ADMINISTRATIVE

3.0 Notes liminaires

Correctifs

La détermination des correctifs qui ont été apportés à l'éducation des adultes, au cours des années, permettra de mieux apprécier l'écart entre la situation souhaitée et la situation prégnante dans ce secteur. Nous aborderons ces correctifs sous l'angle du financement et du régime pédagogique. Ils ont été le fruit des pressions et des efforts conjugués de la Commission des coordonnateurs et de l'Association des conseillers pédagogiques à l'éducation des adultes.

3.0.1 Le financement

Gratuité scolaire

Un certain nombre de palliatifs ont porté sur le financement. En 1970, le niveau collégial devenait en effet éligible au plan de formation de la main-d'oeuvre canadienne, et les adultes s'inscrivaient alors à des cours de formation professionnelle; les priorités étaient déterminées par le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre. Ce début de gratuité scolaire pour les adultes fut accompagné du financement en salaire d'un conseiller pédagogique par collège, responsable de la formation professionnelle des adultes. La pratique et la signature de nouvelles ententes fédérales-provinciales et des ententes inter-ministérielles au Québec ont élargi progressivement l'accessibilité des travailleurs aux activités de formation offertes par les collèges. Le financement d'activités de formation particulière aux travailleurs dans le cadre du recyclage de la main-d'oeuvre canadienne a conduit les services de l'éducation des adultes à se démarquer de l'enseignement régulier et à avoir leur réalité propre.

DGEA

La gratuité scolaire a connu un certain prolongement en 1979-1980 grâce à l'attribution des budgets supplémentaires aux collèges. Déjà en 1977, la Direction générale de l'éducation des adultes avait commencé à établir un redressement dans le financement de l'éducation des adultes, en mettant en place un mode d'allocation des ressources qui assure à chaque collège un minimum vital, et en tenant compte des disparités régionales; d'où la diminution de l'insécurité financière dans laquelle se retrouvaient, à chaque année, les Services de l'éducation des adultes.

DGEC

Ce modèle de la Direction générale de l'éducation des adultes fut suivi en 1979 par la Direction générale de l'enseignement collégial pour l'attribution des budgets dévolus à l'éducation des adultes; quoiqu'il ne fut appliqué qu'aux étudiants inscrits à 180 heures/session, temps plein.

Nouveaux modes de financement

Le suppression de cette règle des 180 heures/session, en 1980, devait avoir pour conséquence de sortir les Services de l'éducation des adultes des lacunes diverses générées par l'auto-financement. Or les nouveaux modes financiers posent toujours des problèmes, principalement au niveau des disparités régionales. Même si, à la rigueur, ils permettent une meilleure planification du développement des services à offrir à la clientèle adulte, les intentions gouvernementales à ce sujet ne sauraient que laisser perplexes les praticiens de l'éducation des adultes.

Priorités gouvernementales

En s'apprêtant à déterminer unilatéralement les priorités de formation et à privilégier des types de formation par l'attribution de poids financiers inégaux, le Gouvernement, croyons-nous, baillonnera d'un même trait les Services de l'éducation des adultes en les prédéterminant par la source financière. Il nous apparaît donc essentiel d'attirer l'attention de la Commission sur l'étroite relation qui existe entre la détermination étatique des priorités de formation et le mode de financement de l'éducation des adultes, ainsi que sur les dangers de la soumission des Services de l'éducation des adultes aux critères économiques plutôt qu'éducatifs; cela va à l'encontre de la décentralisation maintes fois annoncée. Si le Gouvernement a laissé à eux-mêmes les Services de l'éducation des adultes à l'ouverture des collèges, il serait malsain, pour leur bon fonctionnement et pour leur développement, qu'ils se retrouvent aujourd'hui dans un encadrement des plus austères. Le Gouvernement les rendrait ainsi inopérants et inefficaces, sous la généreuse apparence de gratuité et d'accessibilité, en diminuant la marge de manoeuvre dont ils ont besoin pour des interventions de qualité auprès de la clientèle. L'éducation des adultes est, par définition, dynamique et "modulaire", ayant à s'adapter continuellement aux spécificités des adultes et des collectivités, ainsi qu'aux particularités régionales.

3.0.2 Le régime pédagogique

Au nombre des correctifs introduits dans le régime pédagogique, mentionnons que la Direction générale de l'enseignement collégial a répondu en 1973 aux demandes maintes fois répétées des praticiens en insérant, dans le régime,

Certificats

les certificats d'études collégiales en formation professionnelle (art. 35), les attestations d'études collégiales en formation professionnelle (art. 36), les attestations d'études collégiales post-scolaires en formation professionnelle (art. 38) et les attestations d'études collégiales de perfectionnement en formation professionnelle (art. 39). Ces deux dernières attestations s'imposaient particulièrement en raison du retour au collège des étudiants déjà détenteurs d'un diplôme d'études collégiales, général ou professionnel. Cette nouvelle certification est cependant basée sur les programmes de l'éducation régulière, si bien que seules les attestations post-scolaires et de perfectionnement reposent sur des programmes spécifiquement conçus à l'intention des adultes.

Conditions d'admission

Mais il importe de rappeler un autre point qui a influencé l'évolution de l'éducation des adultes au niveau collégial. En effet, l'assouplissement réel des conditions d'admission aux divers programmes a permis de répondre plus adéquatement aux besoins d'adultes qui n'avaient pas suivi le cheminement scolaire traditionnel. Les collèges ont développé l'habitude de favoriser l'accessibilité de l'adulte, en l'informant toutefois et conséquemment des conditions et des difficultés à prévoir dans sa démarche personnelle. Aussi, sans élaborer d'outils sophistiqués en ce qui a trait à l'évaluation des acquis non scolaires, les collèges leur ont porté une certaine attention au moment de l'admission.

Reconnaissance de la spécificité pédagogique

Enfin, est-il besoin de rappeler que les praticiens ont, depuis le début des années '70, en maintes occasions réclamé un régime pédagogique spécifique aux adultes qui soit différent de celui de l'enseignement régulier. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, la situation particulière de l'adulte et ses modes d'apprentissage militent en faveur d'un régime pédagogique propre à l'éducation des adultes. La spécificité du sujet (soit l'adulte) a pour corollaire la spécificité de l'organisation des services en vue de sa promotion. Les adultes se distinguent nettement des étudiants de l'enseignement régulier par une plus grande autonomie, par des intérêts et des motivations différents et mieux identifiés, et par des acquis de formation non scolaires très variés. Il faut tenir compte aussi que la pédagogie a évolué au cours de la dernière décennie, en passant de l'extension de l'enseignement à un enseignement plus adapté, à une certification plus souple, à l'élaboration du concept de formation sur mesure qui se présente "comme un processus éducatif, une démarche autonome en progrès vers un épanouissement consciemment poursuivi". (1)

---

(1): Commission des Coordinateurs de l'éducation permanente; Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes, 1974, pp. 5-7

Formation sur mesure

Ce processus a marqué l'éducation des adultes dans les collèges en diversifiant les approches pédagogiques et en mettant les Services de l'éducation des adultes à l'écoute des adultes et des collectivités, car:

> "La formation sur mesure est fondée sur le respect intégral des personnes parce qu'elle part d'une analyse rigoureuse des besoins des personnes et des groupes, qu'elle se continue par l'expression des besoins et qu'elle s'évalue à la fin en termes de satisfaction des besoins". (2)

L'élaboration du concept de formation sur mesure a donc fait progresser l'approche andragogique au niveau collégial, a établi une démarcation de plus en plus nette entre l'éducation régulière et l'éducation des adultes, et a amené les Services à diversifier les types d'activités, étant plus près des individus et des groupes.

Carences actuelles

S'il n'existe pas encore de régime pédagogique spécifique, il n'existe pas non plus de modèle cohérent devant régir les relations entre les organismes décentralisés en éducation des adultes. Deux Directions générales se donnent toujours le mandat d'organiser et de développer l'éducation des adultes au niveau collégial. Le ministère de l'Education partage sa responsabilité avec le ministère du Travail et le Gouvernement fédéral dans le fonctionnement de l'éducation des adultes. Il n'existe aucun organisme pour coordonner entre eux les différents niveaux d'enseignement et les différents organismes qui oeuvrent en éducation des adultes. Les institutions d'enseignement ne participent pas à la recherche et à l'analyse des besoins en éducation des adultes dans leur milieu, sous l'angle de la formation professionnelle. Ce travail est en effet laissé au ministère du Travail. Dans les collèges, le secteur de l'éducation des adultes n'existe pas comme tel avec les particularités et la spécificité qu'on se doit de lui reconnaître: aucun mécanisme ne prévoit leur participation aux grands organismes de gestion, tels le Conseil d'administration, le Comité exécutif, la Commission pédagogique; aucune modification n'a été apportée aux structures actuelles des collèges afin de permettre à l'éducation des adultes de devenir un Service au même titre que les Services pédagogiques de l'enseignement régulier.

---

(2): ibid.

3.1 Une réalité intégrée et différenciée

Inadéquation du régime pédagogique

Les textes de lois et les règlements régissant les collèges ne font sensiblement référence qu'à l'étudiant régulier, le régime pédagogique ayant été conçu à l'intention de ce dernier. Pourtant, l'avènement de l'éducation des adultes a contribué à amender dans les faits cette réalité et à lui faire subir de profondes modifications.

Les structures administratives et pédagogiques devraient maintenant refléter ce nouvel état. Car il est avéré que l'organisation pédagogique et administrative de l'éducation des adultes ne saurait être la même que celle de l'enseignement régulier, la grande caractéristique de l'éducation des adultes étant la discontinuité dans la formation et sa malléabilité en fonction des attentes et des besoins, dans le cadre de profils adaptés aux personnes et aux groupes.

3.1.1 Une réalité intégrée

Services techniques communs

Conséquemment à la spécificité pédagogique du régime de formation, l'éducation des adultes constitue un système avec ses règles administratives, ses modes de financement, ses procédures d'admission, d'inscription, de contrôle financier, etc...

Comme les Services pédagogiques de l'enseignement régulier, les Services pédagogiques de l'éducation des adultes commandent des services financiers, des services de personnel, de contrôle d'équipement, d'informatique, de registrariat, de support à l'enseignement (par exemple, le centre des medias). Ces services peuvent être utilisés conjointement.

adaptés

Nous devons cependant reconnaître que le caractère différent des demandes en provenance de l'éducation des adultes et de l'enseignement régulier impose des règles et des procédures administratives spécifiques pour chacun de ces deux secteurs.

3.1.2 Une réalité différenciée

3.1.2.1 Les structures internes

Direction des services pédagogiques aux adultes

Sur la base des services techniques communs aux deux secteurs d'enseignement, les praticiens de l'éducation des adultes, après avoir reconnu la spécificité du régime de formation des adultes, réclament une Direction des services pédagogiques propre à l'éducation des adultes et différenciée de celle de l'enseignement régulier, afin d'assurer l'autonomie de gestion afférente à la formation, afin d'utiliser les services techniques en les adaptant aux demandes de l'éducation des adultes et afin de participer au processus de décision des collèges en se faisant adéquatement représenter.

Recommandation: une Direction spécifique

En conséquence, les praticiens de l'éducation des adultes recommandent que soit reconnue une structure propre à l'éducation des adultes, et que celle-ci comporte un secteur de formation distinct et une Direction des services pédagogiques spécifique qui relève de la Direction générale.

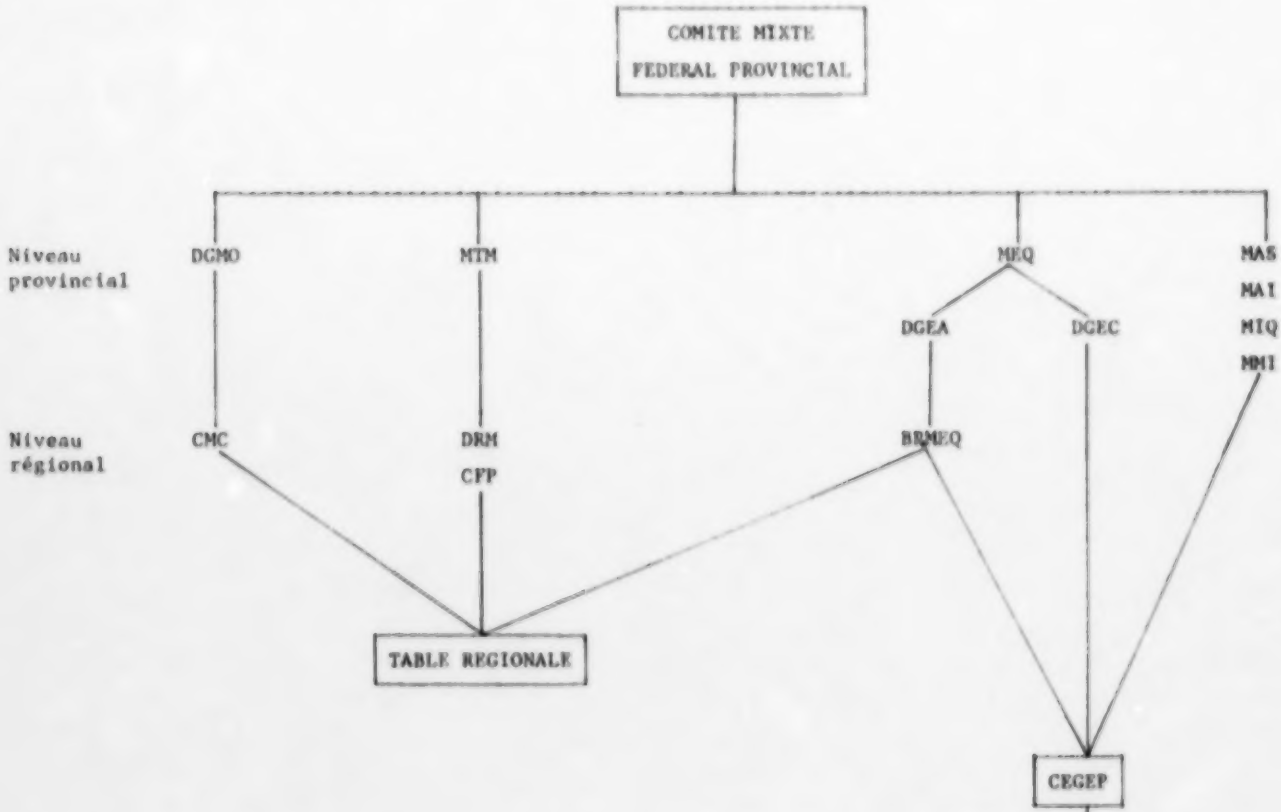
La représentation

Nous recommandons de plus que le secteur de l'éducation des adultes ainsi reconnu, soit représenté sur les différents comités de gestion et sur le Conseil d'administration des collèges, de manière à participer activement à l'élaboration et à la réalisation des grandes orientations ou politiques des collèges.

3.1.2.2 Les structures externes

Les relations qu'entretiennent les Services de l'éducation des adultes avec les divers agents extérieurs aux collèges sont des plus complexes. En voici un bref aperçu à la page suivante.

ORGANISMES RELIES A LA FORMATION DES ADULTES AU NIVEAU COLLEGIAL



N.B.: Voir Annexe 1 pour la table des sigles.

Structures locale et provinciale

Les praticiens de l'Education des adultes s'entendent pour soutenir que l'identification d'une structure organisationnelle propre à l'éducation des adultes dans les collèges doit avoir son pendant sur la scène provinciale par la reconnaissance d'une seule Direction générale à l'éducation des adultes chargée de planifier et d'administrer ce secteur.

Ils déplorent le trop grand nombre d'intervenants et optent pour une simplification des relations.

C.F.P.

Ils demandent que le rôle de la Commission de formation professionnelle soit revisé.

Partage des responsabilités

Ils font appel à la clarification du partage des responsabilités entre le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre et le ministère de l'Education, de manière à ce qu'il soit de la responsabilité du premier d'identifier les secteurs de travail où il manque de main-d'oeuvre et les secteurs de travail qui n'ont pas accès à la formation (3), et de manière à ce qu'il soit du devoir exclusif du second d'analyser les besoins de formation reliés aux plans, à la programmation et à l'encadrement pédagogique, et d'inventorier les moyens d'intervention devant faire que certains secteurs de travail aient droit à la formation. Dans cette perspective, le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre ne saurait être autorisé à assumer quelque service de pré-formation.

La Direction générale

Les praticiens souhaitent de plus que les programmes de formation des différents ministères ne soient plus objets de contrats directs avec les institutions. Ils devraient, en effet, passer par une Direction générale chargée de mettre en place les moyens de répondre aux besoins de formation et chargée d'assurer l'utilisation rationnelle des ressources en ce domaine.

M.E.Q.

Ils demandent en outre que le ministère de l'Education du Québec exerce un contrôle étroit sur les ressources affectées par le Gouvernement fédéral dans le cadre des programmes de formation en industrie de la main-d'oeuvre canadienne. Ils veulent ainsi s'assurer que les ressources éducatives ne servent plus de subventions voilées à l'entreprise, mais rencontrent les intérêts des usagers en milieu de travail.

---

(3): Nous pensons principalement aux employés des petites et moyennes entreprises et aux travailleurs défavorisés.

3.2 La coordination

Il n'existe pas de coordination en éducation des adultes, quoique certaines expériences régionales aient le mérite de regrouper des intervenants de divers niveaux (4). Notre réflexion se limitera donc à un bref état de la problématique d'ensemble et à l'identification des exigences d'un processus de coordination.

3.2.1 Difficultés

Ressources, programmes

Aux niveaux provincial et régional, les difficultés de coordination concernent les ressources allouées à la formation des adultes. Elles sont de plus relatives aux programmes destinés aux clientèles.

Conflits de juridiction provinciale

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation, le conflit des compétences entre les gouvernements fédéral et provincial ne peut servir d'explication unique à la confusion actuelle. Une analyse plus poussée révèle en effet un conflit de juridiction entre les deux Directions générales du ministère de l'Education du Québec. Nous devons reconnaître que, d'une façon générale, ces conflits se nourrissent d'une grande méconnaissance de la réalité de l'éducation des adultes et sont entretenus au préjudice des usagers.

régionale

Par ailleurs, au niveau régional, nous retrouvons une même clientèle pour les différents échelons secondaire, collégial et universitaire. A la base des institutions correspondantes, nous reconnaissons des sources identiques de financement, tandis que les services de formation se confondent. Or, comme les argents pour la gestion de la formation sont proportionnels au volume d'activités, nous assistons à une libre concurrence effrénée et au développement informe et imprécis des services au gré d'une demande non planifiée.

locale

Nous observons enfin que, dans les institutions scolaires, l'absence de mandats clairement définis à l'endroit de la formation des adultes a pour conséquence de maintenir l'éducation des adultes sous la tutelle de l'enseignement collégial régulier.

Si ces conflits absorbent une partie importante des ressources allouées à la formation des adultes, ils contribuent en outre à favoriser la concurrence entre les intervenants en éducation des adultes.

---

(4): Nous pensons, par exemple, aux expériences de Sherbrooke avec "Fer de lance", aux expériences des coordonnateurs dans l'Est du Québec, ou dans les régions de l'Outaouais ou de la Côte Nord.

3.2.2 Principes

Distinction des niveaux

Un certain nombre de principes fondent la coordination. D'une part, les différents programmes de développement et les besoins des clientèles multiples justifient l'importance de l'éducation des adultes et la nécessité des services actuels dans les diverses institutions. D'autre part, contre ceux qui seraient tentés de soutenir la concertation par l'élimination des différents niveaux d'enseignement, il nous faut reconnaître et affirmer l'importance de leur distinction sous l'angle de la formation de base; nous devons aussi plaider en faveur des besoins autres et moins scolaires des adultes, tels le perfectionnement fonctionnel, la formation sur mesure, la formation socio-culturelle, qui ne nécessitent pas toujours ladite distinction de niveaux.

Champs de compétence

Enfin, les diverses institutions intervenant en éducation des adultes doivent admettre leurs limites; elles ne saur ent prétendre toujours avoir les ressources pour dispenser à pied levé n'importe quel programme et intervenir en spécialiste. D'où l'importance de professionnaliser l'intervention par la détermination de champs de formation crédibles, rattachés à des institutions identifiées.

3.2.3 Objets de coordination

Trois objets de coordination retiennent notre attention, soit l'étude des besoins de formation dans une région, le partage des champs de formation et les services de préformation et de post-formation.

Etude des besoins

Sous le premier titre, il s'avère important d'effectuer une distinction entre l'étude des besoins en main-d'oeuvre dans un secteur, dans une entreprise ou dans un organisme, et l'étude du besoin de formation nécessaire à l'élaboration d'un plan de formation.

Champs de formation

Quant aux champs de formation, ils doivent faire l'objet de partage entre les intervenants. Les institutions scolaires doivent donc se spécialiser et définir leurs champs de formation les unes par rapport aux autres, ce qui aura pour effet de desservir des clientèles par secteur selon des normes de qualité plutôt que de quantité; ce qui aura aussi pour conséquence d'enrayer la concurrence en favorisant la planification; ce qui garantira enfin le volume des activités.

Services de pré, post-formation

Les services de pré-formation et de post-formation commandent, eux aussi, la coordination. Il nous apparaît essentiel que les divers services d'information scolaire et professionnelle, d'orientation, d'analyse de dossier soient sous la responsabilité du ministère de l'Education et assumés par les organismes scolaires. Il faudrait éviter ainsi que les adultes soient référés d'un centre de service de pré-formation à un autre. En ce sens, les centres d'accueil et de références nous apparaissent être une formule de coordination à développer, à la condition que soient cependant injectées les sommes nécessaires pouvant permettre d'assumer cette responsabilité.

Animation communautaire

Soulignons enfin que d'autres domaines, comme la recherche et l'animation communautaire, comportent et génèrent des situations qui nécessitent la coordination afin que puissent être maximisées les ressources humaines, physiques et financières, ainsi que la qualité des services auprès des usagers.

3.2.4 Le conseil régional

Urgence de la coordination

Reconnaissant que la coordination régionale n'est pas l'oeuvre d'un ou de quelques intervenants en éducation des adultes, mais bien une conséquence qui origine des racines mêmes des institutions, reconnaissant que toute activité de coordination implique la mise en commun de ressources matérielles et humaines rattachées à diverses institutions, les praticiens de l'Education des adultes conçoivent l'urgence de s'engager dans un processus de travail qui identifie et développe les objets de coordination, qui s'assure de la volonté des institutions de mettre réellement en commun les ressources nécessaires pour desservir les besoins éducatifs, qui reconnaisse les limites institutionnelles, qui fonde les décisions de coordination sur des critères reconnus tels, par exemple, un plan de formation déjà constitué, des ressources didactiques en place, etc..., et qui associe les usagers, les représentants d'un secteur de travail, les travailleurs à cette démarche de coordination.

Recommandation: le Conseil régional

En conséquence, les praticiens de l'Education des adultes recommandent à la Commission la mise sur pied d'un Conseil d'éducation des adultes par région, en vue d'analyser régionalement les besoins de formation par secteur de travail en tenant compte des priorités du travail, en vue d'analyser régionalement les programmes de formation qui s'adressent aux différentes clientèles, dont les clientèles défavorisées, en vue d'assurer l'utilisation rationnelle et maximale des ressources financières et matérielles allouées à l'éducation des adultes, et en vue de coordonner les actions de formation des intervenants en éducation de manière à éviter les dédoublements des programmes et la concurrence au préjudice des usagers.

3.3 Le financement

Dans le Livre blanc sur les collèges, le Gouvernement incite ceux-ci à s'ouvrir au milieu. Il annonce certaines mesures dont l'amélioration de l'accessibilité et la révision des règles présidant à l'organisation de l'éducation des adultes.

Extension de la gratuité

Les praticiens de l'Education des adultes conviennent avec le Gouvernement que les adultes de niveau collégial doivent être considérés comme des étudiants à part entière et qu'ils doivent, de ce fait, bénéficier de la gratuité scolaire. Les praticiens voient cependant en la gratuité une extension plus grande que celle que lui reconnaît le Gouvernement: elle devrait en effet valoir, non seulement pour les adultes inscrits à un programme officiel reconnu par le ministère de l'Education, mais aussi pour les adultes participant à des activités de formation en éducation populaire ou en animation communautaire. Les praticiens conçoivent que les seules restrictions acceptables devraient être en fonction des besoins identifiés dans chacune des régions. Ils sont d'avis que la baisse démographique temporaire, au lieu de servir à un plafonnement des investissements publics, devrait permettre la mise en place des stratégies de rattrapage, de financement, et d'autres modes d'utilisation des ressources éducatives. Ils optent pour une revitalisation de l'école par l'intensification des rapports avec les communautés et avec un développement socio-économique qui vise autre chose que la croissance et la rentabilité exclusive des investissements.

Vérification des modes de financement

D'autre part, les praticiens reconnaissent la nécessité d'unifier les modes d'allocation des ressources et l'urgence de les coordonner et de les administrer sous une seule Direction générale qui soit spécifique à l'éducation des adultes et qui relève du ministère de l'Education du Québec.

Adéquation

Enfin, les praticiens sont d'avis que les budgets accordés aux collèges doivent inclure les sommes nécessaires à l'encadrement pédagogique et administratif des Services de l'éducation des adultes.

3.4 Les conventions collectives

Situation

Les conventions collectives constituent l'une des difficultés des Services de l'éducation des adultes. Les demandes syndicales de la dernière ronde de négociations ne sont pas applicables à l'éducation des adultes. Aussi, faut-il penser les adaptations nécessaires aux formateurs d'adultes pour des conditions de travail acceptables, qui assurent la qualité des enseignements et des interventions auprès des étudiants adultes et du milieu.

3.4.1 Les demandes syndicales

Intégration, unification, qualité

Les centrales syndicales ont exigé l'intégration des activités d'enseignement de l'éducation des adultes aux départements de l'enseignement régulier. La promotion de la qualité de l'enseignement, comme motivation de base, avait pour corollaire l'unification des services et des ressources financières, matérielles et humaines.

Suppression du chargé de cours

Pour s'assurer que les enseignements soient offerts par un personnel compétent, oeuvrant selon des conditions de travail unifiées, notamment en ce qui a trait à la disponibilité, les syndicats demandaient donc la suppression du statut de chargé de cours.

Dans cette perspective, seuls les enseignants et les enseignantes dispensant des cours non reconnus par le ministère de l'Education ne bénéficiaient pas des dispositions des conventions collectives.

3.4.2 Lacunes et palliatifs

Conventions, homogénéité, hétérogénéité

Si les conventions collectives peuvent s'accomoder de l'homogénéité de l'enseignement régulier, il ne saurait en être ainsi de l'éducation des adultes. L'hétérogénéité de la clientèle adulte et la souplesse des services d'éducation accusent en effet la rigidité de l'enseignement régulier et des conventions qui s'y rapportent. Celles-ci, et les structures qu'elles supportent, sont incompatibles avec les besoins de souplesse et d'imprévisibilité qui caractérisent un système apte à répondre aux besoins des étudiants adultes.

Encadrement et perfectionnement des enseignants

Sans mettre en doute que les enseignants de l'enseignement régulier soient en principe aptes à dispenser des cours aux adultes, s'ils sont convenablement encadrés et s'ils sont initiés à l'andragogie, il n'en demeure pas moins que l'organisation départementale actuelle, les horaires, les sessions rigides, etc..., ne sauraient répondre aux besoins de l'éducation des adultes. D'où la nécessité d'encadrement pédagogique spécifique et adapté aux besoins de formation.

Recommandation: la structure départementale

En conséquence, les praticiens de l'Education des adultes recommandent à la Commission que les activités de formation et d'enseignement en éducation des adultes soient organisées indépendamment de la structure départementale de l'enseignement régulier.

L'andragogie

Ils recommandent de plus que l'approche andragogique soit reconnue comme le lieu de référence des modes d'intervention en éducation des adultes, qu'elle guide les critères de sélection de tous les intervenants en éducation des adultes, qu'elle conduise les types d'intervention en éducation des adultes, qu'elle oriente la formation des enseignants en éducation des adultes, et que, en conséquence, chaque collège affirme un droit de gérance cohérent.

Les conditions de passage

En présence du phénomène de mise en disponibilité d'enseignants du secteur régulier et dû à l'attribution trop automatique (voire unilatérale) de cours du secteur de l'éducation des adultes à ces enseignants, les praticiens de l'Education des adultes recommandent, pour terminer, que les instances concernées (à savoir le ministère de l'Education du Québec et les collèges) définissent dans les plus brefs délais les conditions d'attribution de ces cours.

CONCLUSION

Comme principe de base et comme modalité d'intervention en éducation des adultes, les praticiens reconnaissent le caractère essentiel de la formation sur mesure. Cette approche andragogique permet de respecter que les adultes puissent apprendre à tout âge et selon leurs divers antécédents; elle reconnaît que certains adultes se développent mieux dans des temps et des espaces autres que ceux de l'école; elle favorise la participation active de l'individu à sa démarche éducative, que ce soit pour la détermination de ses goûts et de ses besoins de formation, pour l'élaboration des contenus, pour le choix des ressources et des méthodes, pour l'évaluation ou pour la gestion des activités éducatives; elle permet la conjugaison de l'ensemble des ressources éducatives et le développement des moyens de formation à distance.

Pensée en fonction des adultes, et appuyée en cela par les ressources financières, techniques et humaines appropriées, la promotion planifiée de la formation sur mesure aura pour conséquence l'égalité d'accès aux ressources éducatives et ce, tant soit pour les femmes et pour les hommes, pour les jeunes et pour les vieux, pour les citadins et pour les ruraux, pour les riches et pour les pauvres, pour les travailleurs spécialisés et pour les travailleurs sans métier, pour les gens instruits et pour les analphabètes, pour les adultes en demande de formation de base ou de formation continue et pour les adultes en attente d'une formation socio-culturelle ou d'une formation populaire et d'une animation communautaire.

La formation sur mesure, conséquence pratique de la spécificité de l'éducation des adultes, suppose une définition de l'étudiant adulte et un régime pédagogique pensé et administré en fonction de ce dernier. Les programmes afférents seront élaborés en fonction des besoins de formation, réalisés selon des méthodes d'apprentissage qui respectent les objectifs de formation, et évalués à la lumière des acquis de formation et de l'atteinte des objectifs.

Comme nous l'avons souligné, la reconnaissance d'un régime de formation propre à l'éducation des adultes commande la mise en place d'une Direction des services pédagogiques qui soit le pendant de celle de l'enseignement régulier. L'autonomie de gestion suppose, en ce sens, la restructuration globale de l'éducation des adultes, tant soit dans les collèges qu'au niveau provincial où nous devrions retrouver une seule Direction générale de l'éducation des adultes.

ANNEXE I

TABLE DES SIGLES

DGMO	Direction générale de la main-d'oeuvre
MTM	Ministère du travail et de la main-d'oeuvre du Québec
MEQ	Ministère de l'Education du Québec
MAS	Ministère des affaires sociales
MAI	Ministère des affaires indiennes
MIQ	Ministère de l'immigration du Québec
MMI	Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration du Canada
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
CMC	Centre de la main-d'oeuvre du Canada
DRM	Direction régionale de la main-d'oeuvre
CFP	Centre de formation professionnelle
BRMEQ	Bureaux régionaux du Ministère de l'éducation du Québec
CEGEP	Collèges d'enseignement général et professionnel

ANNEXE II

BIBLIOGRAPHIE

Dr. Camille Laurin, L'éducation permanente, projet de Société, Gouvernement du Québec, ACDEAULF, 1977.

Conseil supérieur de l'Education, Rapport annuel 1973-1974, "L'éducation des adultes défavorisés".

" " " Rapport annuel 1974-1975, "Le projet de loi no 50 sur les droits et les libertés de la personne".

" " " Rapport annuel 1975-1976, "L'état et les besoins de l'éducation".

" " " Commission de l'éducation des adultes, Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes, Gouvernement du Québec, 1977.

" " " Eléments d'une politique d'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente, 1. L'éducation permanente, 2. Pour une politique du congé-éducation rémunéré, rapport au ministre de l'Education, Gouvernement du Québec, 1978.

Ministère de l'Education, Annuaire de l'enseignement collégial, 1967-1968.

" " " Les collèges du Québec, Nouvelle étape, projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps, Gouvernement du Québec, 1978.

Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, Vol. I, Perspectives d'ensemble, vol. 2, Les trois dimensions d'une politique: genres de vie, création, éducation, 1978.

" " " Le loisir au Québec, 1979.